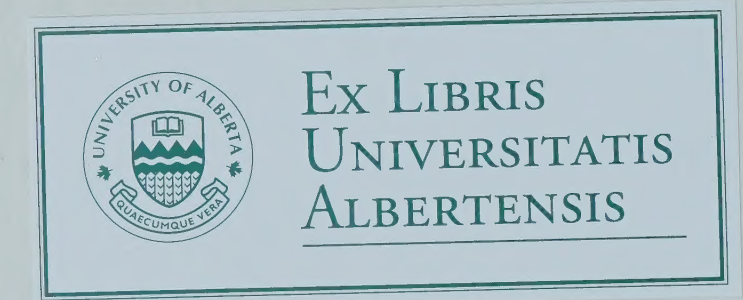
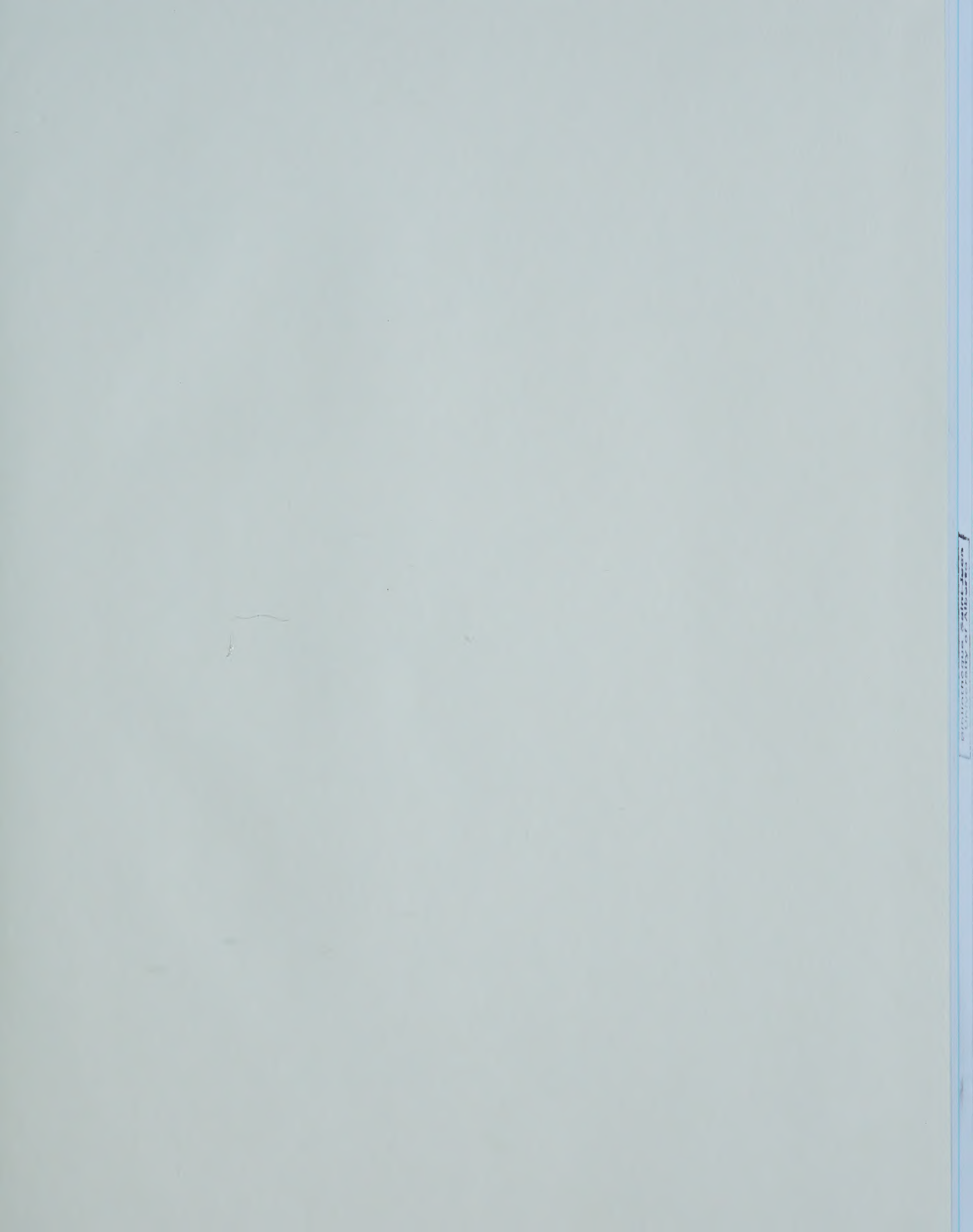

University of Alberta Library
0 1620 2330 5525


UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis





PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

PRINTEMPS 2006

Table des matières

MEDU 900
Activité de synthèse
Dr Martin Beaudoin

LE BILINGUISME ET LES ÉMOTIONS

Corina Cotfas
Faculté Saint-Jean
Automne 2005

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Corina Cotfas

Title of the Research Project: *Le bilinguisme et les émotions*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2005

University of Alberta

LE BILINGUISME ET LES ÉMOTIONS

par

Corina Cotfas

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2005

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Le bilinguisme et les émotions* ici, présentée par *Corina Cotfas* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

DÉDICACE

Je dédie ce projet de recherche à mon mari, Dan, et à mes enfants, Sabin et Daniel, qui m'ont appuyée et m'ont encouragée tout au long de mon programme de maîtrise ainsi que durant l'élaboration de ce travail et qui, dans des moments d'incertitude, m'ont donné le courage et la force de mettre en application le principe qu'il faut toujours achever ce qu'on a commencé.

ABSTRACT

In this paper, the relation between bilingualism and the expression of emotion is examined from a research perspective as well as from a personal perspective. Research has suggested that there is a strong connection between the language one is speaking and the way one expresses emotions while speaking that language. Based on the findings referred to in the paper, L1 is generally the language of personal life and L2, the language of social life. Some research has advocated a second significant finding, namely that language, culture and emotions are linked, and that culture legitimizes a specific way of expressing one's emotions. Other research has reported a third finding, i.e. that bilinguals may develop new categories of emotions as well as a new emotional identity as a result of speaking a second language. These three ideas are supported by the author's introspective study.

RÉSUMÉ

Le thème du lien entre le bilinguisme et l'expression des émotions est abordé dans une double perspective : celle fournie par la littérature et celle personnelle. Certains chercheurs qui ont étudié le lien entre les langues et l'affectivité chez les bilingues montrent que chaque langue a un impact émotionnel différent sur les bilingues et qu'en général, la L1 est la langue de la vie personnelle, de la vie intime, et la L2, la langue de la vie extérieure, de la vie sociale. Une deuxième idée importante mentionnée dans les écrits est qu'il existe un lien inséparable entre la langue, la culture et les émotions parce que le contexte culturel dans lequel la langue est apprise détermine l'expression « appropriée » des émotions et marginalise toute autre façon d'expression de l'affectivité. Une troisième idée clé qui ressort de la littérature est que l'utilisation d'une langue seconde entraîne l'intégration de nouvelles catégories d'émotions et une nouvelle identité affective chez les bilingues. Ces trois idées sont confirmées par les résultats de l'étude introspective de l'auteure.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier chaleureusement Dr Martin Beaudoin de m'avoir suggéré l'idée de mon activité de synthèse par son cours si captivant de psychologie de l'apprentissage des langues secondes ainsi que de m'avoir toujours guidée et encouragée pendant la rédaction de ce projet de recherche. De même, je remercie mon mari qui, de par sa profession de psychologue, m'a fait des suggestions précieuses et m'a aidée à mieux comprendre le processus si complexe de l'affectivité chez les humains.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

> Apprendre une langue seconde, c'est découvrir un nouvel univers culturel et affectif.

Le lien entre le bilinguisme et les émotions est un sujet très commun à tous les bilingues mais insuffisamment étudié, malgré le fait que plus de la moitié de la population du globe est bilingue ou multilingue. Consciente du fait que d'un côté, l'expression des émotions est régie par les capacités neuropsychologiques individuelles d'expression de l'affectivité et d'un autre côté, par des règles culturelles qui imposent comme norme de conduite l'expression amplifiée, réduite, neutralisée ou masquée des émotions par le biais de la langue, j'ai trouvé intéressant d'étudier le thème du bilinguisme et des émotions.

Cela m'a aussi permis de me pencher sur mon propre bilinguisme pour mieux comprendre l'expression de mon affectivité dans les trois langues que je parle : le français, l'anglais et le roumain (le français et l'anglais, des langues secondes que j'utilise de façon parfois simultanée au travail, et le roumain, ma langue maternelle, que j'utilise surtout à la maison) et pour découvrir les changements subis par mes manifestations affectives en général à la suite de l'utilisation des trois langues.

L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS DANS DIFFÉRENTES LANGUES À LA LUMIERE DES ÉCRITS

Une révision des écrits m'a amenée à examiner trois questions de recherche :

1. L'impact différent des langues sur l'expression des émotions chez les bilingues
2. Le lien entre la langue, la culture et les émotions
3. L'intégration de nouvelles catégories d'émotions et la restructuration de l'expression des émotions chez les bilingues

1. *L'impact différent des langues sur l'expression des émotions chez les bilingues*

Les bilingues ont accès à deux ou plusieurs langues. Ils peuvent donc être plus expressifs parce qu'ils ne se limitent pas à une seule langue et vont choisir le mot qui exprime le plus clairement l'essence de ce qu'ils sont en train de communiquer. Les recherches révèlent qu'il y a un lien étroit entre la langue qu'on parle et la façon dont on exprime ses émotions et que chaque langue a un impact sur la façon dont les bilingues expriment leur affectivité.

Certains chercheurs (Anooshian et Hertel, 1994; Arnold, 1999; Bond et Lai, 1986; Clachar, 1999; Schumann, 1994, 1998, 1999; Javier et Marcos, 1989) voient les émotions comme étant universelles ou indépendantes de la langue et se posent la question si les langues ont un impact différent sur la façon dont les bilingues expriment leurs émotions. D'autres chercheurs (Wierzbicka, citée dans Brazil, 1999) contredisent les chercheurs qui

pensent que les émotions sont universelles et insistent sur la diversité des émotions. D'autres chercheurs encore (Pavlenko, 2002) remarquent la différence entre les catégories d'émotions et l'expression des émotions dans les différentes cultures et communautés linguistiques, affirmant que lorsque la L2 est apprise après la puberté, les deux langues ont un impact émotionnel différent : la L1 étant la langue de la vie personnelle et la L2, la langue du détachement.

Selon Javier et al. (1993), chez les bilingues, chaque langue sert à représenter des expériences de façons légèrement différentes et lorsque les bilingues racontent des expériences dans leurs deux langues, la quantité et la qualité des idées exprimées diffèrent, le rapport étant plus complet, plus détaillé et plus nuancé si l'expérience est relatée dans la langue dans laquelle elle a été vécue. Les recherches de Jean-Marc Dewaele (dans Dewaele & Pavlenko, 2002) montrent que les bilingues se servent de la L1 pour exprimer des sentiments personnels alors que l'emploi de la L2 leur permet de se détacher des évènements racontés.

.... Chinese is the language with the deepest emotional resonance for me. It was the only language which mattered, and I think of it as the language of my heart. Perhaps that's why, even now, when I cry, I cry in Chinese. (Minfong Ho, dans Novakovich & Shapard, 2000 :161)

Spanish certainly was the language of storytelling, the language of the body and of the senses and of the emotional wiring of the child, so that still, when someone addresses me

as "Hoolia" (Spanish pronunciation of Julia), *I feel my emotional self come to the fore.*
(Alvarez, dans Novakovich & Shapard, 2000 : 218)

Tout mon français […] doit se trouver dans l'hémisphère gauche de mon cerveau, la partie hyper-rationnelle et structurante qui commande à ma main droite, alors que ma langue maternelle, apprise en même temps que la découverte du corps, la maîtrise des sphincters et l'intériorisation des interdits, est répartie entre les deux hémisphères (la droite, plus holistique, artistique et émotive, est donc entièrement anglophone).
(Nancy Huston, 1999)

Selon Altarriba (2002), pour les bilingues coordonnés, certaines expériences, telles que les émotions vécues et étiquetées pour la première fois en L1, ont lieu seulement dans une langue – la langue maternelle. Les émotions sont codées différemment dans les deux langues et sont généralement exprimées de la façon la plus authentique dans la langue dans laquelle elles sont vécues et dans laquelle les concepts affectifs ont été appris pour la première fois.

Schrauf (2000) (dans Altarriba, 2002) confirmait que les souvenirs d'enfance et d'adolescence qui ont été vécus en langue maternelle sont typiquement plus riches en termes de signification émotionnelle quand ils sont relatés en cette langue, et expliquait cela en faisant appel à l'hypothèse de la langue maternelle (Mother Tongue Hypothesis). Selon cette hypothèse, un individu va se rappeler des expériences de son enfance avec plus de détails et va utiliser un vocabulaire affectif plus riche dans la langue parlée durant

l'enfance. Cette idée a été suggérée aussi par les études d'épistémologie génétique de Jean Piaget qui ont révélé que le développement émotionnel précède le développement du système conceptuel par le biais de la langue. Si au début (durant les 6-12 premiers mois de vie), la langue est utilisée particulièrement pour la communication émotionnelle, après l'âge de 1 an, elle est progressivement utilisée pour la communication rationnelle-conceptuelle. Dans le processus d'apprentissage d'une L2, l'aspect cognitif est celui qui prédomine, tandis que l'aspect affectif reste lié à la langue maternelle.

Pour cette raison, les études psycholinguistiques et psychanalytiques suggèrent que lorsque la langue seconde est apprise après la puberté, l'impact émotionnel peut différer dans les deux langues : la première langue étant la langue des émotions personnelles et la deuxième langue étant la langue du détachement ou de la raison. Il semble qu'un bilingue exprime plus facilement les expériences personnelles de l'enfance s'il se sert de la langue maternelle et que les évènements publics vécus plus tard dans la vie sont racontés plus facilement dans la langue seconde ou la langue apprise plus tard. À ce sujet, Nancy Huston (1999), une Albertaine établie en France, écrivait : *[...] c'est en français que je me sens à l'aise dans une conversation intellectuelle, une interview, un colloque, toute situation linguistique faisant appel aux concepts et aux catégories appris à l'âge adulte. En revanche, si j'ai envie de délirer, me défouler, jurer, chanter, gueuler, me laisser aller au pur plaisir de la parole, c'est en anglais que je le fais.*

La distance émotionnelle entre la L1 et la L2 représente une des raisons principales pour laquelle certains bilingues préfèrent écrire en L2 pour échapper au bagage émotionnel et

parfois traumatisant de la L1. Javier et Marcos (1989) suggèrent eux aussi que le fait de recourir à la langue seconde peut représenter une tentative d'éviter l'émotion. Grosjean (1982) a interviewé des bilingues tardifs dont plusieurs ont dit qu'ils se servaient de leur langue première pour exprimer des sentiments personnels et de la langue seconde, pour exprimer des idées extérieures à leur personne.

On remarque assez souvent chez les bilingues un phénomène connu sous le nom de *language switch* en anglais et *d'alternance des langues* en français. Selon Bond et Lai (dans Pavlenko, 2002), l'alternance des langues ou l'utilisation de la L2 peut jouer un rôle de détachement, permettant aux bilingues d'exprimer en leur L2 des idées qui les troubleraient en L1.

Marcos (1976) parle de l'effet de détachement que les bilingues ressentent dans la langue seconde. Selon sa théorie, la langue seconde a une fonction intellectuelle et est relativement dépourvue d'émotions, alors que la langue maternelle est remplie d'émotions. L'alternance des langues peut être liée au contenu hautement affectif de l'évènement décrit (Besemeres, 2004). Elle peut aussi avoir une fonction de détachement quand raconter un évènement en langue maternelle devient un acte trop déchirant.

Parfois, les bilingues préfèrent utiliser la langue seconde pour éviter d'être envahis par l'émotion causée par le rappel d'une expérience négative de leur enfance (Pérez-Foster, 1998; Pitta, Marcos & Alpert, 1978). De plus, certains bilingues (comme des expatriés

allemands) qui ont vécu des expériences négatives en L1 peuvent décider de ne plus se servir de leur L1 afin de pouvoir oublier et se détacher du passé.

The truth was, I no longer wanted to speak German; I was repelled by the sound of it; for me as for other Americans it had become the language of the enemy.... I ceased speaking German altogether. (Lerner 1997 : 40)

Les recherches montrent que l'attitude envers une langue dépend du contexte dans lequel on a appris et utilisé cette langue (Larissa Aronin, dans Dewaele & Pavlenko, 2002). De même, le maintien de la langue maternelle peut être affecté par des émotions négatives qu'on a ressenties en cette langue – par exemple, des Juifs allemands qui rejettent l'allemand, bien que ce soit leur langue maternelle.

Il y a aussi des bilingues qui déclarent qu'ils sont affectivement attirés par la langue seconde, car elle leur donne accès à un côté affectif de leur propre personne et à un registre personnel émotionnel récemment découvert et ce, parce que, comme nous l'avons montré avant, les normes sociales de la langue et de la culture maternelle vont limiter une personne à l'utilisation d'un registre émotionnel particulier. Étant donné que les normes de la L2 sont différentes de celles de la L1, la capacité d'expression affective individuelle s'élargit par l'apprentissage et l'utilisation de la L2. Par conséquent, le bilingue retrouve de nouvelles possibilités d'expression affective, ce qui lui offre de nouvelles satisfactions.

Thass-Thienemann (1973) a lancé l'idée que le contexte dans lequel on a appris la langue maternelle et la langue seconde influence les façons d'expression de la langue. Étant donné que l'apprentissage d'une langue seconde est formel, rationnel et dépourvu de conflit personnel, la langue seconde ne va pas être impliquée dans les conflits affectifs de la même façon que la langue maternelle. Par conséquent, les sentiments, les émotions réprimées et la conscience affective sont le mieux exprimés dans la langue maternelle.

Les écrits autobiographiques de quelques écrivains bilingues (Lilian Ng et Nino Ricci, dans Besemeres, 2004) offrent un aperçu rare de la relation qui existe entre les langues et les émotions. Dans ces écrits, Besemeres examine les émotions qui sont difficiles à exprimer dans la L2, à savoir les diminutifs et les interjections ainsi que les émotions indigènes (par exemple, le sens du mot anglais *happy* en polonais et en anglais). Les diminutifs, les interjections et les mots câlins sont profondément intégrés dans la langue et sont souvent très difficiles à traduire. Ye (2003) affirme que lorsqu'elle utilise des interjections, c'est dans sa langue maternelle qu'elle le fait de la façon la plus spontanée. Elle conclut que différentes langues peuvent signifier des émotions différentes.

Le fait que la L1 et la L2 ont un poids affectif différent est prouvé aussi par l'utilisation des mots tabous en L1 et L2. Gonzales-Reigosa (1976) a trouvé que les mots tabous sont associés à une plus grande anxiété quand ils sont prononcés en langue maternelle.
Bond & Lai (1986) ont aussi examiné la facilité avec laquelle on parle de sujets gênants en langue seconde. Même si les mots tabous sont équivalents du point de vue sémantique, ils ne provoquent pas la même réaction affective dans les deux langues. En interprétant les réponses au questionnaire qu'ils ont diffusé en ligne, Dewaele & Pavlenko (2001)

indiquent que les bilingues préfèrent prononcer des mots tabous et des jurons dans leur langue non dominante parce que selon eux, le poids émotionnel réduit en cette langue rend ces mots plus acceptables du point de vue social.

Les bilingues affirment couramment qu'ils peuvent prononcer des mots tabous avec plus d'aisance en L2 qu'en L1, car ces mots ont un poids affectif différent dans les deux langues.

Certains auteurs (Harris, Catherine L., Ayse Aycicegi, Jeans Berko Gleason, 2003) ont même démontré que des bilingues turcs avaient une réaction de conduction cutanée plus prononcée quand ils entendaient des mots tabous en turc que lorsqu'ils entendaient des mots tabous en anglais. Pour mesurer l'impact émotionnel différent des mots, ces chercheurs avaient enregistré les réactions de conduction cutanée chez des bilingues qui parlaient le turc et l'anglais au moment où ils entendaient ou lisaient des mots tabous ou aversifs en L1 (turc) et en L2 (anglais). Ils ont trouvé une réactivité élevée aux mots tabous en L1 chez ces bilingues, surtout quand ceux-ci entendaient ces mots et moins quand ils les lisaient. En comparant des stimuli auditifs à des stimuli visuels, Bloom & Beckwith (1989) ont remarqué chez leurs sujets des réactions de conduction cutanée plus prononcées aux stimuli auditifs. Ils ont expliqué ces résultats par le fait que la langue parlée est acquise avant la langue visuelle (pour L1) et que le langage auditif est plus étroitement lié aux émotions que le langage visuel.

Les écrits de Nancy Huston offrent un aperçu de la valeur affective différente en L1 et L2. L'auteure explore le processus selon lequel une personne devient bilingue en français

et en anglais, et présente en détail l'impact émotionnel de ces deux langues au cours de sa vie. Bien qu'elle attribue son développement en tant qu'écrivaine à l'apprentissage du français, sa langue de la distance et du détachement, qui lui a offert une nouvelle vie affective, elle cultive délibérément des liens émotionnels étroits avec l'anglais, sa langue maternelle.

Nancy Huston (1999) se réfère elle aussi aux mots tabous et au concept d'interdiction linguistique en langue maternelle et en langue seconde. Elle affirme que pour elle, les mots tabous n'ont aucune charge affective particulière en français, sa langue seconde, et explique cela par le détachement affectif qu'elle ressent vis-à-vis de cette langue :

[…] la langue française était, par rapport à ma langue maternelle, moins chargée d'affect et donc, moins dangereuse. Elle était froide, et je l'abordais froidement. Elle m'était égale. C'était une substance lisse et homogène, autant dire neutre […] La langue française ne m'était pas seulement égale. Elle m'était indifférente. Elle ne me parlait pas, ne me chantait pas, ne me berçait pas, ne me frappait pas, ne me choquait pas, ne me faisait pas peur. Elle n'était pas ma mère.

Dans son livre *Nord perdu*, Nancy Huston se penche sur la signification affective des mots tabous en L1 et en L2 chez les bilingues en se référant aux confidences d'une amie écossaise qui lui avouait :

[…] alors que dans ma langue maternelle je suis d'une pudeur maladive, osant à peine aller jusqu'à murmurer God *quand je suis vraiment hors de moi, en français les pires obscénités franchissent mes lèvres sans problème.*

Cette absence de charge affective des mots tabous en L2 peut s'expliquer par le fait que les normes affectives en L1 et en L2 sont différentes quant à l'utilisation des mots tabous. Une autre explication peut être que, puisque ces mots sont appris juste comme des mots du dictionnaire de la L2, leur charge affective est presque inexistante. Il est quand même possible que, au fur et à mesure que la L2 devient une langue principale de communication et d'interaction sociale, les mots tabous de la L2 regagnent leur poids affectif une fois que le bilingue aura rationnellement compris les dimensions d'interdiction que comportent ces mots.

Gonzales-Reigosa (1976) affirmait que les mots tabous provoquent plus d'anxiété quand ils sont prononcés en langue maternelle. Bond & Lai (1986) ont étudié la façon dont on parle de questions gênantes dans la langue maternelle et dans une langue seconde. Dans ces circonstances, le fait de choisir d'utiliser la langue seconde facilite la tâche, en permettant au bilingue de parler plus longuement à propos d'une question gênante.

Une autre hypothèse mentionnée dans la littérature (Anooshian & Hertel, 1994) est qu'il y a un lien très étroit entre la résonance émotionnelle d'une langue et l'âge d'acquisition de cette langue. Selon Dewaele (2002), il y a une forte réaction en L1, mais non en L2, à des phrases d'interdiction prononcées d'habitude par les parents durant l'enfance. La réaction émotionnelle profonde à des mots tabous et à des réprimandes en L1 montre les liens affectifs créés entre l'individu et la L1, apprise tôt dans la vie. Le contexte d'apprentissage de la langue s'avère donc très important. La L1 est apprise dans le contexte de la famille, qui ouvre l'individu à tout un univers affectif. La L2 est

fréquemment apprise à l'école ou au travail et est associée à un climat de contrôle des émotions (Bond & Lai, 1986; Dewaele & Pavlenko, 2002). Étant donné que la L2 est apprise dans des conditions plus neutres du point de vue affectif, les mots en L2 vont provoquer une réaction émotionnelle minimale.

La même découverte est faite lorsqu'on demande à des bilingues de se rappeler des mots d'une liste de mots en L1 et L2 (Anooshian & Hertel, 1994). Dans le cadre d'une étude faite par ces auteurs, les sujets se sont rappelés plus de mots affectifs que de mots neutres en L1 et un nombre équivalent de mots affectifs et de mots neutres en L2. Cela prouvait que les mots en L1 ont une plus grande résonance émotionnelle que les mots en L2. Rubin & Friendly (1986) étaient eux aussi d'avis que le rappel des mots est influencé par l'affectif.

L'intensité émotionnelle chez les bilingues a été aussi testée en fonction de la langue utilisée par les bilingues dans leurs récits. On a conclu que le choix de la langue semble influencer la qualité émotionnelle du récit (tout comme l'avait mentionné Schrauf, 2000).

Marian & Nesser (2000) ont proposé l'hypothèse de la mémoire dépendant de la langue (Language-Dependent Memory Hypothesis) qui suggère que l'accès à ses souvenirs est influencé par l'accord entre la langue d'encodage et la langue de récupération. Les souvenirs deviennent donc plus accessibles si la langue de récupération des souvenirs correspond à la langue dans laquelle ils ont été encodés. Les deux auteures ont aussi découvert que l'accord entre la langue parlée au moment de la récupération des souvenirs

et la langue parlée au moment de l'encodage influence l'intensité émotionnelle dans les récits autobiographiques.

Selon Besemeres (2004), le style affectif diffère selon la langue utilisée. Les différentes langues rendent possibles des styles affectifs différents qui vont activer différents côtés du moi affectif du bilingue. Certains bilingues, surtout ceux qui vivent et fonctionnent dans deux ou plusieurs milieux linguistiques et culturels, peuvent avoir différents liens affectifs dans toutes les langues qu'ils parlent (Rodriguez, 1982). Nancy Huston (1999) remarque elle aussi que lorsque la langue seconde est apprise après la puberté ou à l'âge adulte, les deux langues vont avoir un impact émotionnel différent sur l'individu.

2. *Le lien entre la langue, la culture et les émotions*

La langue était le cordon ombilical qui nous reliait à nos ancêtres.
Vassilis Alexakis

Les chercheurs ont observé que les émotions sont souvent modelées par le contexte social ou culturel dans lequel elles ont été vécues (Campos, Campos & Barrett, 1989; Lutz, 1988). Nancy Huston (1999) souligne le lien inséparable entre la langue et la culture. Selon elle, un bilingue vit dans deux mondes affectifs dont chacun anime un autre côté de sa personnalité.

Au fond, on n'apprend vraiment à connaître ses propres traits culturels qu'à partir du moment où ils jurent avec ceux de la culture environnante. (Nancy Huston, 1999)

... car celui qui connaît deux langues connaît forcément deux cultures aussi, donc le passage difficile de l'une à l'autre et la douloureuse relativisation de l'une par l'autre. Et ça a toutes les chances d'être quelqu'un de plus fin, de plus civilisé, de moins péremptoire que les monolingues impatriés. (Nancy Huston, 1999)

... les langues ne sont pas seulement des langues; ce sont aussi des world views, c'est-à-dire des façons de voir et de comprendre le monde. Il y a de l'intraduisible là-dedans... Et si vous avez plus d'une world view... vous n'en avez, d'une certaine façon, aucune. (Nancy Huston, 1999)

Une question importante qui se pose est celle si les bilingues expriment leurs émotions différemment dans leurs deux langues en fonction des pratiques de socialisation différentes qui caractérisent les deux cultures. On sait que la réaction aux émotions a une composante qui est apprise en même temps qu'on acquiert des valeurs, des croyances, des attitudes et des comportements considérés comme appropriés dans une certaine culture.

Kitayama & Markus (1994) ont noté que les processus culturels vont laisser leur empreinte sur l'organisation et la structure des expériences émotionnelles, et que la description des émotions varie d'une culture à l'autre. Selon l'hypothèse Sapir–Whorf, chaque langue projette sur ses locuteurs un système de catégories à travers lequel ils voient le monde et l'interprètent. Ce fait est confirmé entre autres par François Cheng (2002) qui écrivait dans son livre Le Dialogue : *[…] parce que [en apprenant une*

langue] on apprend non un ensemble de mots et de règles, mais une manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier et, finalement, d'être.

Les linguistes appuient en général l'hypothèse de Sapir–Whorf mais sont plutôt en faveur d'une interprétation plus modérée de cette hypothèse. Une telle interprétation de l'hypothèse de Sapir–Whorf accepte le fait que la façon dont on voit le monde peut être influencée, et non déterminée, par la langue qu'on parle, et qu'il s'agit d'une influence réciproque, car la langue qu'on parle est aussi influencée par la façon dont on voit le monde. Les écrits de Hoffman, Baranczak, Parks, Ng et Ye (dans Besemeres, 2004) suggèrent que le vocabulaire affectif façonne les sentiments d'un bilingue, car les concepts émotionnels contribuent à la façon dont le bilingue interprète comment il se sent et comment il agit. De même, le comportement affectif est modelé par la culture. Le bilingue doit choisir entre les différentes façons de sentir et les différentes normes culturelles d'expression des sentiments.

Selon Altarriba (2002), les différences culturelles dans l'expression des émotions existent non seulement dans la communication verbale mais aussi dans celle non verbale, à savoir les gestes, la posture, le sourire, le tour de parole, le regard franc dans les yeux, qui font partie de la langue tout comme le lexique et la syntaxe, et qui peuvent servir à renforcer le contenu d'un message ou à nier ou à contredire ce message. L'utilisation de l'espace personnel ou de la distance peut transmettre le message d'intimité ou d'agression perçue. De même, d'une culture à l'autre, l'expression faciale de l'émotion peut souvent mener à des malentendus. Par exemple, on interprète souvent le sourire comme le bonheur ou la

joie. Cependant, pour les Japonais, cette expression faciale peut montrer des sentiments de malaise, de gêne ou même de crainte. La signification culturelle du sourire dans des situations qui nous font plutôt pleurer est une façon de se protéger contre la curiosité des autres mais aussi de protéger les sentiments des autres.

Selon Ye (2003), les cultures se distinguent non seulement par les émotions spécifiques qu'elles encouragent mais aussi par les tentatives de contrôler le comportement affectif. Dans la culture japonaise, le contrôle des sentiments puissants est vu comme un comportement admirable, qui fait preuve de maturité. Respecter les normes culturelles de comportement (par exemple, ne jamais se plaindre de douleur physique) devient une question d'honneur et de dignité. C'est pour cela que les enfants vont apprendre à ne pas exprimer ouvertement leurs émotions (Yamamoto & Kubota, 1983). Dans ce contexte, ne pas regarder quelqu'un dans les yeux est un signe de déférence et de respect de l'autorité. (Knapp, 1972)

Selon Alexia Panayiotou (dans Dewaele & Pavlenko, 2002), certaines émotions (émotions indigènes) sont spécifiques à la langue et à la culture et n'ont pas de correspondant parfait dans une autre culture, malgré le fait qu'il semble y avoir des équivalents dans l'autre langue. Ce qui n'est pas traduisible, c'est la pertinence culturelle qui diffère dans les deux communautés linguistiques.

3. *L'intégration de nouvelles catégories d'émotions et la restructuration de l'expression des émotions chez les bilingues*

> The benefits of learning a second language are becoming a different kind of person, not just adding another language.
>
> Vivian Cook
>
> (*Quand on apprend une autre langue, on ne fait pas qu'ajouter une langue, on devient une personne différente.)* (traduction libre)

La littérature montre que la compréhension de la langue seconde ne peut pas se limiter à la compréhension des mots, mais qu'elle doit aller jusqu'à la familiarisation avec les aspects culturels et émotionnels qui caractérisent la langue seconde. Pavlenko (2002) examine la possibilité d'intérioriser ou d'assimiler de nouvelles catégories d'émotions à l'âge adulte, qui à leur tour peuvent mener à la création de nouveaux liens affectifs entre la personne et la langue seconde. Pavlenko (2002) étudie la façon dont des bilingues tardifs parlent de leurs émotions dans leurs deux langues et affirme que lorsque les deux communautés linguistiques ont des concepts affectifs différents, le processus de socialisation en langue seconde peut mener à la restructuration des catégories d'émotions chez les bilingues adultes.

La relation entre la langue et la pensée a été étudiée dans la perspective de l'hypothèse de Sapir–Whorf selon laquelle la langue qu'on parle peut influencer la façon dont on voit le monde, dont on bâtit sa réalité, mais aussi la façon dont on se voit et on pense à propos de soi-même – la perception de soi, son identité et le fait qu'on pense et on ressent différemment quand on parle les deux langues. Il semble donc que pour appartenir totalement à une communauté linguistique et pour être compris en termes de discours

local, certains individus devraient changer l'itinéraire de la trajectoire de leurs sentiments. (Wierbicka, 1994)

Besemeres (2004) souligne que les bilingues sont plus sensibles au langage des émotions et à la communication verbale et non verbale des émotions dans leur langue maternelle que dans les langues apprises plus tard. Jane Miller (chercheuse en éducation citée dans Besemeres, 2004)) parle du sens plus aigu de la langue et du sens des mots acquis par les bilingues.

.... bilinguals who write have needed to develop knowledge about language and, as a rule, an ear for its meanings that is more acute and subtler than that possessed by the rest of us. (dans Pavlenko, 2001 : 318)

Les recherches suggèrent que la socialisation des adultes dans une nouvelle communauté linguistique et culturelle peut mener à des changements du répertoire verbal, de la mémoire conceptuelle, de l'expression des émotions et des réseaux sémantiques.
L'émigré polonais Stanislaw Baranczak (dans Besemeres, 2004) confirme que le contact prolongé avec une langue engendre différentes émotions et parle du sens différent du mot *happy* en anglais et en polonais. Selon lui, en polonais, ce mot est utilisé seulement pour exprimer un état d'euphorie et de satisfaction totale, alors qu'en anglais, il est utilisé trop fréquemment pour exprimer un simple état de satisfaction.
Parks (1996) affirme qu'il a changé sous l'influence du contact prolongé avec la langue seconde et la culture dans laquelle il vit.

Viorica Marian et Margarita Kaushanskaia (2004) comparent des récits autobiographiques de bilingues biculturels qui parlent le russe et l'anglais, et examinent l'effet de la langue sur l'identité du bilingue et sur l'expression des émotions chez les bilingues. Les deux auteures ont eu comme point de départ l'hypothèse selon laquelle le rapport entre la langue de récupération des souvenirs et la langue d'encodage des souvenirs influence la mesure de l'individualisme et du collectivisme ainsi que l'intensité émotionnelle chez les bilingues.

L'individualisme et le collectivisme reflètent en quelle mesure le soi est défini en fonction des autres. (Gardner, Gabriel & Lee, 1999; Triandis, 1995) L'individualisme est associé aux cultures occidentales où le soi est défini comme un individu unique et autonome, et où le comportement est expliqué par les attributs de la personne tels que les attitudes, les préférences et les motivations. Le collectivisme est associé aux cultures de l'Est, où l'individu est vu comme une entité intégrée dans une structure sociale plus élargie et où le comportement est expliqué par les interactions entre l'individu et la société.

Dans les recherches de psychologie interculturelle, les États-Unis sont classés comme un exemple de culture individualiste (Hofstede, 1980) et la Russie comme une culture collectiviste (Triandis 1995). Marian & Kaushanskaia (2004) avaient prédit que les récits de bilingues qu'elles allaient tester seraient plus individualistes au moment de parler anglais – une langue associée à une culture individualiste, et plus collectivistes au moment de parler russe - une langue associée à une culture collectiviste. Marian et Kaushanskaia partent de l'hypothèse selon laquelle les bilingues qui parlent le russe et l'anglais ont une

image de soi plus individualiste lorsqu'ils parlent anglais et une image de soi plus collectiviste lorsqu'ils parlent russe. Des récits autobiographiques de bilingues parlant le russe et l'anglais ont été recueillis et comparés en faisant aussi attention à l'emploi de la première personne du singulier (I) – individualisme, ou de la première personne du pluriel (We) – collectivisme, et en examinant l'effet de l'individualisme/collectivisme sur les valeurs émotionnelles chez les bilingues.

Les résultats de cette étude suggèrent que la langue utilisée par le bilingue peut influencer son style cognitif de sorte que, lorsque les bilingues parlent une langue associée à une culture plus individualiste, ils feront des récits plus individualistes, alors que lorsqu'ils parlent une langue associée à une culture plus collectiviste, ils feront des récits plus collectivistes, sans égard à la langue d'encodage. De plus, les bilingues testés ont manifesté plus d'affectivité lorsqu'ils racontaient une expérience dans la langue dans laquelle ils l'avaient vécue.

De même, on a mesuré chez des bilingues parlant le chinois et l'anglais une estime de soi, une auto-description et des opinions culturelles différentes selon la langue dans laquelle on administrait les tests. (Ross, Xun & Wilson, 2002)

Pour certains bilingues, la socialisation en L2 devient un processus d'assimilation discursive à la nouvelle communauté linguistique, menant à un changement du répertoire verbal et affectif (Pavlenko, 1998; Pavlenko & Lantolf, 2000). On sait très peu sur les transformations qui pourraient se produire dans la conceptualisation des émotions chez

les bilingues tardifs. Ils sont attirés affectivement par leur L2, qui leur permet de recréer leur personnalité affective et leur offre de nouveaux moyens d'expression de leurs émotions. Parfois, l'attraction vers la L2 peut mener à l'attraction vers les locuteurs de cette langue.

Learning French and learning to think, learning to desire, is all mixed up in my head until I can't tell the difference. (Alice Kaplan, 1993)

Certaines études (Rintell 1984; Wierzbicka, 1994) démontrent qu'il y a des différences culturelles dans la catégorisation des émotions et qu'au moment d'apprendre une L2, il faut acquérir une certaine compétence et se familiariser avec les catégories émotionnelles de la communauté linguistique de la L2. Dans ces études, on conclut que pour devenir des membres acceptés d'une communauté linguistique et pour être compris en termes de discours local, certains individus doivent réacheminer la trajectoire de leurs sentiments.

Eva Hoffman (1989) se rappelle sa propre socialisation en L2, qui l'a distancée de ses parents et de leur monde affectif.

My mother says I'm becoming « English ». This hurts me, because I know she means I'm becoming cold. I'm no colder than I've ever been, but I'm learning to be less demonstrative. (Hoffman 1989)

D'autres bilingues, surtout ceux qui vivent et fonctionnent en deux ou plusieurs milieux linguistiques et culturels, perçoivent chaque langue comme ayant son propre pouvoir affectif et peuvent avoir des liens affectifs dans toutes les langues qu'ils parlent.

Pavlenko (1999) indique que les bilingues peuvent percevoir la même situation (qui dans son étude représente un film visionné par des bilingues) et la relater différemment selon la langue utilisée. En anglais, les bilingues parlant le russe et l'anglais utilisent aussi des notions telles que « privacy », « personal space », « violation of personal space » qui ne font pas partie du discours russe, mais qu'ils ont intégrées durant le processus de socialisation en L2. Pavlenko affirme que durant le processus de socialisation en L2, certains adultes peuvent transformer leur répertoire verbal et la conceptualisation des émotions ou au moins intégrer de nouvelles catégories d'émotions.

Les bilingues parlant le russe et l'anglais testés par Pavlenko utilisaient les ressources lexicales de façon appropriée dans chaque langue, insistant sur les émotions en russe et sur des concepts tels que « privacy » et « personal space » en anglais. De même, l'auteure remarque qu'il est possible que la socialisation en L2 mène non seulement à l'intégration de nouveaux concepts mais aussi à la perte de concepts qui seraient inappropriés dans la nouvelle communauté linguistique car, pour être acceptés dans une nouvelle communauté linguistique, les nouveaux arrivants doivent apprendre à ajuster leur environnement sémiotique et leur discours émotionnel à l'environnement sémiotique et au discours émotionnel qui sont significatifs dans cette communauté.

ÉTUDE INTROSPECTIVE

Je suis issue de la Roumanie – un pays de langue romane considéré comme une île latine entourée d'une mer slave – et de l'espace culturel et affectif roumain. Dans une analyse combinant la topographie, la géographie et la vie artistique et spirituelle du peuple roumain, Lucian Blaga, un des grands écrivains et philosophes roumains, analysait les effets du paysage (matrice de l'inconscient) sur la mentalité collective. Il définissait l'espace culturel roumain et l'identité roumaine par « l'espace mioritique » – un espace qui est à moitié dans la réalité, à moitié dans les mythes ancestraux, et qui est basé sur les contours arrondis du paysage roumain et ceux des coupoles des églises orthodoxes ainsi que sur les lignes ondulées des mélodies et des vers de la littérature populaire et écrite de la Roumanie.

Le passage doux, presque imperceptible, des quatre saisons ainsi que le calme des jours ensoleillés et des couchers du soleil magiques ont représenté la réalité dans laquelle je suis née et avec laquelle j'ai été élevée. Cela me fait penser au phénomène de l'empreinte décrit par Lorenz (1935) qui montre que dans le monde animal (donc chez les humains aussi), durant la période de l'empreinte, l'animal apprend les caractéristiques supra-individuelles distinctives de l'espèce et que ce qui est appris par empreinte est non seulement retenu, mais est toujours préféré durant tout le reste de la vie de l'animal.

L'atmosphère roumaine, à moitié réelle, à moitié rêve, s'est donc imprimée tant dans mon expérience émotionnelle personnelle que dans mon expérience sociale et culturelle. De cette façon, l'émigration au Canada à un âge mûr, quand mon identité était déjà formée et

presque coulée dans le ciment, a représenté pour moi une rupture de l'espace familier, rempli de relations affectives solides, et m'a plongée dans un espace physique, culturel et affectif radicalement différent et plein d'inconnu ainsi que de règles non écrites et de nuances peu évidentes et subtiles que je suis toujours en train de déchiffrer. Malgré le fait qu'à mon arrivée au Canada, je parlais les deux langues officielles – le français et l'anglais - je n'étais pas du tout consciente de la complexité du processus d'acculturation si nécessaire pour maîtriser une langue.

En réponse aux trois questions d'étude examinées à la lumière de la littérature, je me rends compte que j'adapte mon discours à la langue que j'utilise. Je peux décrire le même événement ou la même expérience en donnant des détails différents d'une langue à l'autre, car ils sont adaptés à l'esprit de la langue. Lorsque je raconte des évènements de mon enfance et de ma jeunesse, que j'ai passées en Roumanie, je le fais avec plus de détails en ma langue maternelle, le roumain. En cette langue, j'exprime librement des sentiments personnels, car en roumain, les activités émotionnelles sont conceptualisées comme partie clé de la vie intérieure humaine ou comme la vie de l'âme. J'utilise alors, selon le cas, un ton triste, mélancolique, sentimental et romantique qui est permis par la langue et la culture roumaines. En roumain, je peux parler des joies de la vie à la campagne, du plaisir de manger des fruits frais du verger ou des raisins du vignoble ou d'attendre les perce-neige au printemps, ce qui serait un langage étranger et incompréhensible pour certains Nord-Américains, car on comprend surtout les concepts auxquels on est familiers. Parler à un Roumain de la vie au Canada, de l'immensité de

l'espace canadien, de la beauté des aurores boréales, de la gentillesse des gens qui nous sourient sans nous connaître serait tout aussi incompréhensible.

Quant aux émotions indigènes, je pourrais citer comme exemple le concept roumain de « dor » que Lucian Blaga considère comme une composante spécifique de l'âme roumaine et que l'UNESCO a introduit dans un dictionnaire international de termes littéraires comprenant des mots spécifiques appartenant à différentes langues et n'ayant pas de correspondant parfait en d'autres langues. Ce mot clé de la spiritualité roumaine, difficilement traduisible en d'autres langues, signifie un désir ardent de revoir quelqu'un ou l'état de nostalgie et de souffrance causé par la distance qui nous sépare d'une personne aimée. On peut l'exprimer par des expressions comme « tu me manques », « il me tarde de te voir » ou « je m'ennuie de toi », mais rien ne semble exprimer la profondeur de ce sentiment qu'on éprouve quand on est loin de quelqu'un qu'on aime ou le mélange de nostalgie et d'amour que comporte le mot roumain « dor ».

Selon moi, l'anglais est une langue utile, colorée, concrète, pas sophistiquée, rationnelle, concise, pratique. Le français est une langue imagée, affective, belle, musicale, abstraite, descriptive. Le roumain est une langue émotionnelle, qui sonne souvent comme une langue agressive à cause de sa charge affective. Lorsque je parle anglais, j'utilise le ton jovial et amical du contexte nord-américain, qui encourage le contrôle des émotions, décourage l'expression ouverte, manifeste des sentiments et voit mal la sentimentalité. Quand je parle français, j'ajoute plus d'émotion qu'en anglais. Dans une situation de conflit, j'ai recours à l'anglais qui, pour moi, est la langue de la raison, du calme, du

contrôle des émotions. Quand je veux exprimer des sentiments très intimes, je parle roumain.

Lorsque je raconte des évènements de mon enfance ou de ma jeunesse, si je les raconte en français ou en anglais, selon l'interlocuteur, ils perdront toujours leur auréole roumaine pathétique et douloureuse, car une certaine décence m'est imposée par une règle implicite que j'ai apprise au fil du temps au Canada : on ne donne pas trop de détails lacrymogènes, on évite de pleurer en public parce que ce n'est pas décent.
Dans ses recherches, Wierzbicka (1992, 1998, 1999) suggère que le russe possède une gamme plus large d'outils linguistiques pour exprimer les émotions, ce qui parfois rend la traduction du russe vers l'anglais assez difficile. Tout comme d'autres discours des pays de l'Europe de l'Est, le discours roumain attache beaucoup d'importance aux émotions et à l'expression libre de ces émotions. Par contraste, le discours anglais valorise le calme, le sang froid, la maîtrise de soi qui, dans la plupart des cas, sont des notions étrangères à la culture roumaine.

En même temps, quand je m'exprime dans une langue seconde, j'emprunte le sens de l'humour des locuteurs natifs de cette langue en même temps que j'emprunte leur langue. Je peux donc passer de la sobriété et de la gravité d'une langue comme l'anglais au badinage et aux espiègleries d'une langue comme le français. Parfois, les descriptions en mes langues secondes sont moins élaborées et sans référence aux sensations physiques, sans figures de style.

Je prie en anglais, car c'est en anglais que j'ai lu la plupart des chapitres de la Bible et que la religion est devenue significative pour moi. Je pleure en roumain, parce que c'est la langue de mon cœur. J'aime en trois langues, mais quand je dis « te iubesc » en roumain, l'émotion est plus profonde, plus nuancée que lorsque je dis « je t'aime » ou « I love you ».

Je fais les calculs mentaux en ma langue maternelle. Je change de langue au cours d'une conversation avec certaines personnes, surtout du français à l'anglais, parce que j'ai adopté des expressions anglaises drôles ou concises qui n'auraient pas de correspondant parfait en ma langue maternelle (par exemple : « I won't dignify that with an answer. », « Do I look like someone who cares? », « It's a no brainer. », « Don't push it! ») ainsi que des interjections utilisées par tout le monde autour de moi (« Wow! », « Oops! », « Auch! ») qui remplacent ou complètent les interjections de la langue maternelle.

Je me sers parfois de l'anglais ou du français pour éviter l'émotion, pour prendre du recul ou une certaine distance, pour communiquer de façon moins intense, plus cérébrale au lieu d'utiliser ma langue maternelle, qui est plus émotionnelle et dans laquelle je me contrôle moins.

De même, mon ton est différent en anglais ou en français, étant moins chargé d'émotion. En ma langue maternelle, je suis plus à l'aise, plus en confiance. Quand je veux me protéger, je parle anglais ou français.

Je souligne les mérites de mes enfants ou je les discipline en anglais, la langue qu'ils connaissent le mieux, pour m'assurer qu'ils comprennent, surtout s'il s'agit de quelque chose d'important. Mes enfants sont élevés dans une culture qui favorise le renforcement positif et l'image positive de soi, ce qui leur donne confiance en eux, en leurs opinions. Ils vont prendre des risques sans avoir peur d'être réprimandés. Ils ont grandi avec l'idée qu'ils peuvent tout faire, sans barrières, tout ce qui est admis par la société.

En anglais, on dit : « Good guess! » même lorsque quelqu'un donne une réponse erronée, pour lui éviter un sentiment d'embarras. Cela fait qu'on est moins gêné quand on fait des erreurs, on est plus prêt à prendre des risques et on accepte les erreurs des autres plus facilement. En roumain et en français, des cultures du perfectionnisme, on prête plus d'attention aux erreurs, car la moindre erreur qui risque d'être identifiée peut nuire à la réputation de la personne qui la fait.

Les mots tabous ou les sujets tabous n'ont pas le même poids affectif dans toutes les langues que je parle. Je ne suis pas comblée par un sentiment de gêne quand je prononce des jurons ou des mots tabous en français ou en anglais, alors que l'emploi de mots tabous en roumain est inconcevable pour moi quand je m'adresse à mes parents, à ma famille ou à des Roumains.

J'ai adopté des concepts et des sentiments de mes deux langues secondes. En Amérique du Nord, on parle beaucoup d'attitude positive et de son importance pour l'épanouissement de la personne et de la communauté. Pour moi, c'est un concept

nouveau, que j'ai compris et graduellement intégré dans mon comportement sous l'influence de mes langues secondes.

Un autre concept nouveau pour moi est le concept d'affirmation de soi ou d'assertivité qui contredit ouvertement la notion d'humilité qui m'a été inculquée par ma culture, au moyen de la langue roumaine. Même chose quant au concept de « sell yourself » – parler de soi-même et parler de ses qualités. Je me rappelle que dans ma famille et à l'école, j'entendais très souvent : « Ne parle pas de toi-même! Laisse les autres apprécier tes qualités! » En fait, je crois que j'ai de la difficulté à totalement accepter le concept d'assertivité et celui de « sell yourself », car au fond de moi-même, je crois toujours à la beauté de l'humilité et de la modestie.

Je souris juste avec mes lèvres en français et en anglais, car le sourire fait partie d'une loi implicite nord-américaine, imposée par une communication ou une rencontre civilisée, et simultanément avec mes yeux et avec mes lèvres en roumain, car pour moi, le sourire est l'expression d'un vrai sentiment de plaisir, de satisfaction et non d'une convention sociale.

En anglais, on dit « I love you » très souvent à des membres de la famille quand on se quitte le matin, et parfois même à des inconnus (par exemple, quand des chanteurs le disent à leurs spectateurs) lorsqu'on veut exprimer son appréciation ou son affection, alors qu'en roumain, il s'agit plutôt d'un sentiment unique, qu'on exprime avec parcimonie et avec prudence. Après avoir vécu 15 ans au Canada, ces mots ont acquis

une nouvelle dimension pour moi et le fait de les répéter ne les rend que plus forts. Je les prononce donc plus souvent qu'avant, sans me soucier que cela va les vider de leur sens ou qu'ils vont perdre leur signification affective et leur poids émotionnel.

Sous l'influence de la culture canadienne, mes réactions ont changé dans toutes les langues que je parle. Je suis devenue un peu moins démonstrative et un peu moins directe. J'ai appris à sourire quand je suis triste et à exprimer mon mécontentement de façon moins radicale. Je ne dis plus : « Je n'aime pas ce plat ! » Je dis plutôt : « C'est un goût auquel il faut s'habituer. » ou « C'est différent. » ou « Ce n'est pas un de mes plats préférés. »

Je ne suis plus aussi critique que je l'étais, car j'ai enfin compris que personne et aucune culture ne peut accéder à la vérité universelle et qu'il y a du bien et du mal dans chaque culture, dans chaque être humain.

CONCLUSION

> Quand on apprend une langue seconde, on nous invite à un univers inconnu, plein de nouvelles nuances et de nouveaux sens. C'est une expérience magique! Les bilingues sont des personnes très riches et flexibles, plus ouvertes et plus conscientes des merveilles du monde.

La littérature consultée confirme que lorsqu'on apprend une langue seconde après la puberté, la langue seconde va avoir un impact émotionnel différent – la langue maternelle étant la langue de la vie intérieure et la langue seconde, la langue de la vie extérieure, de la vie sociale, du détachement. Il semble aussi que les émotions sont souvent modelées par le contexte social ou culturel dans lequel elles ont été vécues et qu'il y a un lien entre la langue, la culture et les émotions. De même, la recherche montre que le contact prolongé avec une langue seconde amène une intégration de nouvelles catégories émotionnelles, donc une restructuration conceptuelle des catégories d'émotions qui, à leur tour, créent des liens entre le bilingue et la langue seconde et l'amènent à faire appel à de nouvelles formes de manifestation et d'expression des émotions.

Mon étude introspective confirme les résultats de la littérature et révèle que : j'exprime mes émotions différemment dans mes trois langues; mon identité et ma façon d'exprimer mes émotions ont été modelées par les langues que je parle; j'ai bâti des liens affectifs dans chacune de mes deux langues secondes; je suis restée profondément roumaine dans la manifestation de mes émotions dans un contexte familial et je suis devenue canadienne dans la façon dont je manifeste mes émotions à l'extérieur de mon foyer. Les résultats de mon étude ne peuvent pas être généralisés mais ils peuvent être transposés. Si un autre chercheur voulait refaire cette étude, il pourrait obtenir des résultats différents, semblables mais pas les mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

Altarriba, J. (2002). *Bilingualism: Language, memory and applied issues*. Dans W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S.A. Hayes & D.N. Sattler (Eds.), Online Readings in Psychology and Culture (Unit 4, Chapter 4), (http://www.wwu.edu/~culture), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.

Besemeres, Mary. *Different Languages, Different Emotions? Perspectives from Autobiographical Literature*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 25, No. 2&3, 2004.

Blaga, Lucian. *Trilogia culturii*. Editura Minerva. Bucuresti, 1985.

Brazil, Wendy. Review of *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals* by Wierzbicka, A (1999) in International Education-ej., Vol.4, Number 3 (September 2000).
http://services.canberra.edu.au/uc/educ/crie/2000-2001/ieej15/reviews15.html

Chandler, Daniel. *The Sapir–Whorf Hypothesis*. Adapted from the book *The Act of Writing* UWA 1994. http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/whorf.html

Dewaele, Jean-Marc, Aneta Pavlenko. *Bilingualism and Emotions – Introduction*. Second University of Vigo International Symposium of Bilingualism. October 2002.
http://www.sociolinguistica.uvigo.es/home.asp

Harris, Catherine L., Ayse Aycicegi, Jeans Berko Gleason. *Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language.* Applied Psycholinguistics 24 (2003), 561-579. Cambridge University Press.

Huston, Nancy. *Nord perdu suivi de Douze France.* Un endroit où aller. Actes Sud/Leméac. 1999

Marian, Viorica and Margarita Kaushanskaia. *Self-construal and emotion in bicultural bilinguals.* Journal of Memory and Language, Volume 51, Issue 2, August 2004, p. 190-201.

Terborg, Roland. The Usefulness of the Concept of Competence in Explaining Language Shift. (Mexico) *Linguistik onlinee*, 7, 3/00. http://www.linguistik-online.de/3_00/terborg.html

Timothy Mason. Didactics 8 – Interlanguage 2
http://perso.club-internet.fr/mason/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L8_

Pavlenko, Aneta. *Bilingualism and Emotions.* Multilingua 21 (2002), pp. 45-78
Questionnaire on Bilingualism and Emotions. Birkbeck University of London, School of Languages, Linguistics & Culture).
http://www.bbk.ac.uk/llc/biling+emotions/questionnaire.html

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Sonia Houle

Title of the Research Project: Les états affectifs de jeunes apprentis lecteurs

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2006

University of Alberta

Les états affectifs de jeunes apprentis lecteurs

par

Sonia Houle

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2006

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussignée, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée : Les états affectifs de jeunes apprentis lecteurs, présentée par Sonia Houle, en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

There are many researches on difficulties in learning to read. However, very few discuss the affect of the children that are trying to learn to read. This study will try to discover the feelings children challenged by the experience of learning to read so as to shed light on appropriate pedagogical approaches and ways to intervene with them.

We have discovered that the beginning reader that encounters difficulties in grade one experiences feelings of sadness and fear. They are afraid of failing, of being judged and of making angry the adults involved in their process. The consequences of such an affect create a negative image within the children. This feeling of failing may very well accompany them for a long period of time, even after they have learned to read. We have to rethink the structures of our educational system, our teaching approaches and ways of intervention in division one classes in order to include the students who do not begin to read in grade one according to the schedule our society has established.

RÉSUMÉ

Il existe plusieurs recherches au sujet des difficultés d'apprentissage en lecture. Cependant, très peu d'entre elles traitent de ce que l'apprenti lecteur ressent. Le but de ce travail est de découvrir les sentiments vécus par des enfants qui ont des difficultés à lire afin de pouvoir intervenir de manière positive envers eux.

Ce qui a été découvert est que l'apprenti lecteur qui n'apprend pas à lire facilement en première année ressent beaucoup de tristesse, de découragement et de peur : la peur d'échouer, la peur d'être jugé et la peur de faire fâcher les adultes qui les entourent. Les conséquences d'un état affectif de ce genre créent une image personnelle négative chez l'enfant. Il se sent incapable d'apprendre et ce sentiment risque de le suivre longtemps, même après avoir appris à lire. Nous devons repenser nos structures systémiques et nos approches pédagogiques dans les classes du premier cycle du primaire afin de les rendre plus inclusives envers les enfants qui n'apprennent pas selon l'horaire établi par notre société.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Lucille Mandin, ma superviseure, pour avoir travaillé avec moi, pour avoir partagé sa vision, pour son attitude positive et pour ses encouragements.

Je remercie Anna Kirova de m'avoir donné la permission d'utiliser son jeu « *Interpersonal Communication Board Game : How Do They Feel?* ».

Je remercie mes collègues et amies, Cynthia Pharis, Phyllis Dalley et Michelle Tardif pour avoir échangé avec moi leurs précieuses opinions et connaissances.

Thanks to Pat and Sherry for being there.

Merci à mes parents pour leur inébranlable foi en moi.

Finalement, je remercie Randy, Maxime, Sasha et Alexie pour leur patience et leur support constant.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Dès ma première année d'enseignement, j'ai rencontré un élève à qui je pense encore régulièrement. C'était un garçon de six ans qui essayait d'apprendre à lire. Sa mère, une diplômée universitaire, venait dans la classe pour aider et faire lire les enfants individuellement. Le petit ne lisait pas bien. Il semblait complètement paralysé devant la lecture. Sa mère, il était évident, avait des inquiétudes et des craintes face à son fils qui ne lisait pas dans une classe où d'autres enfants pouvaient lire. Je voyais dans les yeux du garçon le malaise, le sentiment d'impuissance et les frustrations qu'engendrait cette situation.

Au fil des années, j'ai continué à remarquer comment se comportaient les enfants face à la lecture. J'en ai vu qui s'engageaient sans hésitation, qui essayaient de lire les textes au meilleur de leurs connaissances, qui «s'appropriaient» les situations d'apprentissage en lecture. Par contre, d'autres abordaient la lecture avec ce mur invisible qui semblait rendre le tout impénétrable. Je me demandais pourquoi certains enfants ont la confiance d'essayer de lire et ce qui fait que d'autres se figent ou décrochent devant la lecture?

En écoutant les gens qui m'entourent lorsque je partage mes interrogations à ce sujet, plusieurs ont des réponses qui semblent faciles et finales : troubles d'apprentissage, milieu familial inadéquat, manque de stimulation, immaturité, etc. Très peu cependant se préoccupent de l'impact de ce défi sur l'enfant. Le but de cette démarche de réflexion est de trouver des moyens pour aider les enfants à apprendre à lire dans un climat positif.

Pour y arriver, j'ai décidé en premier lieu d'aller explorer ce qui se passe dans leur tête. L'aspect qui m'intéresse est la perception qu'a l'enfant face à la lecture, à l'apprentissage de la lecture et comment il se sent comme lecteur ou apprenti lecteur. Très peu de recherches ont été faites dans ce domaine. De plus, il est rare qu'avec des collègues, nous discutions de cet aspect de la lecture. Nous soulevons entre autres, les thèmes du décodage, des habitudes de lecture, du contexte familial, mais très rarement celui des états affectifs de l'enfant face à la lecture.

L'influence la plus profonde dans l'évolution de mes réflexions sur l'enseignement est ma fille de sept ans. Elle est présentement en deuxième année. Lorsqu'elle était en première année, elle n'a pas appris à lire. Elle n'a pas suivi la majorité des élèves de sa classe qui eux, avaient appris à lire. Avec mes yeux d'enseignante, je remarquais les caractéristiques de la non lectrice. Je me questionnais quant à ce que nous devions faire pour l'aider mais à mon insu, me perdais dans les émotions d'un parent inquiet. C'est grâce à ce projet que j'ai pu retirer du positif de cette situation. Je réalise à quel point j'ai de la chance d'avoir une enfant dans ma propre maison qui tombe pile, au cœur de mon sujet de recherche.

Chapitre 1. Recension des écrits

«Quelles sont les attitudes, les émotions et les croyances d'un jeune enfant qui apprend à lire?»

Afin de pouvoir approfondir ma question, j'ai fait de la recherche à deux niveaux. En premier lieu, j'ai vérifié ce qui existait au sujet des composantes affectives (émotions, attitudes, croyances) de l'apprentissage de la lecture de jeunes enfants. Par la suite, j'ai recherché les techniques de collection de données utilisées dans les cas où les participants sont de jeunes enfants.

Depuis environ vingt ans, les chercheurs s'intéressent de nouveau aux facteurs affectifs qui peuvent influencer les comportements et la performance académique des enfants. McKenna et Kear (1990) ont développé le «Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)» (Henk et Melnick, 1995). Cet outil bien connu sert à mesurer l'attitude des élèves du primaire face à la lecture à l'école et la lecture en dehors de l'école. Il permet aussi de connaître les habitudes en lecture des élèves ainsi que leur niveau de rendement individuel.

Plus tard, Henk et Melnick (1995) ont développé un test servant à mesurer comment se sentent les enfants en tant que lecteurs. L'instrument d'évaluation «The Reader Self-Perception Scale (RSPS)» est simple à administrer. Les résultats obtenus éclairent

l'enseignant en ce qui a trait aux interventions qui pourraient possiblement aider le lecteur à améliorer ses compétences. Les domaines abordés dans le test sont :

1. *le progrès*, ou la perception personnelle de sa performance présente comparée à ses performances passées
2. *l'observation comparée*, i.e. comment l'enfant perçoit ses habiletés en lecture comparées à celles des autres enfants de sa classe
3. *la rétroaction de l'environnement social*, représente les commentaires au sujet de la lecture provenant des enseignants, des élèves et de la famille
4. *les états psychologiques*, qui représentent les sentiments ressentis lorsque l'enfant est en train de lire

Lorsque les enfants ont répondu aux questions et que les résultats des tests sont connus, l'enseignant peut intervenir de manière appropriée selon les besoins individuels de chaque élève:

1. Aider à conscientiser le lecteur face à ses propres progrès.
2. Mettre le lecteur en situation de lecture qui favorisera une comparaison positive avec des lecteurs de même niveau.
3. Exprimer de manière plus fréquente les commentaires positifs en ce qui concerne la lecture, commentaires provenant des enseignants et de la famille.
4. Offrir des modèles où la lecture est appréciée, apporte du plaisir, de la relaxation et un sentiment de valorisation pour le lecteur.

Cependant, les auteurs du RSPS déconseillent l'utilisation de ce test dans mon contexte de recherche puisqu'il n'a pas été testé sur des enfants plus jeunes (Maternelle à 3e). Les

recherches suggèrent que ces jeunes enfants n'ont pas la capacité d'évaluer leurs habiletés en lecture de manière juste.

Je garde néanmoins en tête les questions utilisées dans le test RSPS pour m'aider à formuler les situations de lecture qui seront décrites dans le jeu que j'utiliserai pour faire exprimer les participantes de mon étude au sujet de leurs sentiments face à des situations de lecture.

Flanagan Knapp (2002) s'est penchée sur les perceptions et les conceptions qu'ont les apprentis lecteurs: «I chose to focus mainly on students' developing perceptions and conceptions about reading, learning to read, and their own role(s) as readers, and I tried to look at these things as much as possible from the students' own viewpoints» (p. 60).

> Virtually no research has been done that places student experience at the center of attention… If the student is visible at all in a research study he is usually viewed from the perspective of adult educator's interests and ways of seeing, that is, failing, succeeding, motivated, mastering, unmotivated, responding, or having a misconception. Rarely is the perspective of the student herself explored. (p. 60)

En cherchant à connaître le point de vue de l'enfant elle s'appuie sur le travail de Erickson et Schultz (1992): «…that we don't know enough about "learning as seen and felt by students"» (p. 465).

Les entrevues effectuées lors la recherche de Flanagan Knapp lui ont fourni de l'information au sujet des sentiments des élèves face à la lecture. Ses observations ont été faites dans une classe où il y a une approche basée sur l'enseignement de la littérature signifiante centrée sur l'apprenant *«meaning-based reading instruction»*. Ses analyses

subséquentes ont fait ressortir la grande pertinence des actions pédagogiques de l'enseignante qui étaient reliées et adaptées aux perceptions des élèves telles qu'exprimées par ces derniers durant les entrevues. Les deux élèves de l'étude ont beaucoup progressé dans cet environnement.

Flanagan Knapp (2002) donne quelques exemples de questions utilisées dans ses entrevues :

- «How do you feel when you're reading that? »
- «Do you think you're always going to hate reading? Do you think you're gonna like it later? »

Flanagan a utilisé l'entrevue comme outil de recherche. Elle ne semble pas s'être questionnée au sujet de *l'entrevue* comme outil de collecte de données autant que l'a fait Kirova (2002) lors de sa recherche sur la solitude chez le jeune enfant. Selon Kirova, l'entrevue est un outil qui peut mener au dialogue mais qui peut entraîner une relation de pouvoir inégal entre la personne interviewée (l'enfant) et celle qui pose les questions (l'adulte). Le jeune enfant aurait tendance à répondre de manière à plaire l'adulte. C'est pour cette raison que la chercheure fait intervenir le jeu de société. Dans ce contexte, il n'y a pas de relation de pouvoir. L'enfant s'engage dans une activité amusante à travers laquelle des expériences partagées peuvent devenir matière pertinente dans une recherche.

Il est important d'ouvrir le dialogue le plus sincère possible avec l'enfant car c'est avec un dialogue de ce genre que nous pourrons accéder aux sentiments profonds de ce dernier. L'approche du genre de celle de Kirova m'apparaît être un outil qui me permettrait d'avoir une vue sur le «lived experience» (van Manen, 1994) des jeunes apprentis lecteurs. Il

serait ainsi possible d'atteindre des niveaux de compréhension plus profonds de leurs états affectifs envers la lecture.

Kirova qui reprend les propos de van Manen (1994), explique que la phénoménologie exige qu'il y ait un dialogue avec les participants pour ainsi connaître leurs «lived body, lived space, lived time et lived other»

- *Lived space* fait référence au monde physique ou à l'environnement dans lequel nous vivons.
- *Lived body* signifie que la personne est dans le monde dans un état physique, dans son corps.
- *Lived time* fait référence au temps subjectif et non minuté.
- *Lived other* fait référence aux relations que nous avons avec les autres, de l'espace interpersonnel que nous partageons avec eux.

Elle ajoute: «In summary, the approach I used in this study allowed me to gain qualitative understanding of childhood loneliness as described by children themselves» (p. 432). C'est une approche similaire à celle de Kirova que j'utiliserai dans mon domaine de recherche, la lecture.

Wolodko (2004) pour sa part a étudié les états affectifs des enfants envers les mathématiques. Elle a fait ressortir des techniques intéressantes de collection de données. Elle a utilisé les métaphores ainsi que les arts pour faire exprimer ses jeunes participants.

> The challenge in working with young children is to find ways to help them organize and communicate their complex thoughts. The responses of younger children are more difficult to interpret; however, as my study shows, providing alternative modes for children to express affect towards mathematics through written and visual representations allows greater access to interpretation.

> Engaging young children more fully in the research process, for example, revisiting their words created a more consistent understanding. (p. 171)

Wolodko a remarqué que l'utilisation de métaphores était une source précieuse d'information sur ce qu'éprouvaient les enfants envers les mathématiques. Elle croit, tout comme McLeod (1994), que l'affect et la cognition sont très étroitement liés un à l'autre. L'apprentissage a lieu en interdépendance avec les états émotifs des apprenants. Selon Wolodko, nous utilisons les métaphores pour comprendre nos expériences. Elle a aussi constaté que les enfants utilisaient des métaphores qui ont souvent une orientation physique. Ces métaphores seraient en relation avec notre «lived body» (van Manen, 1994) et nous aideraient à communiquer notre compréhension de concepts abstraits, comme par exemple, nos états affectifs.

Wolodko (2004) a pris le temps de revisiter à plusieurs moments les perceptions exprimées par les enfants. Elle a utilisé différents médiums : les arts, la photographie, le dessin et la poésie étant donné la nature instable de leurs perceptions. Suite à ses analyses, elle a réalisé que dans le groupe d'enfants, leurs attitudes, leurs émotions et leurs croyances variaient grandement même s'ils avaient tous eu les mêmes enseignants depuis la maternelle. Elle se demande jusqu'à quel point les techniques d'enseignement et les approches différentes influencent l'apprentissage (Flanagan, 2002) si on ne tient pas compte initialement des états affectifs des apprenants concernés.

J'inviterai donc mes participantes à illustrer une situation de lecture personnelle afin de pouvoir comme Wolodko, revisiter brièvement le «lived experience» des enfants en lecture.

J'ai aussi considéré un autre élément dans ma recherche d'information : le rang de naissance et la réussite de l'apprentissage de la lecture. Étant donné que les trois participantes de mon projet sont les cadettes de leur famille respective, j'ai voulu vérifier s'il y avait un lien entre les deux facteurs. Selon Hatzitheologou (1997), suite à une étude sur le rendement en lecture chez des enfants de 2e et 6e année, il n'y aurait aucun lien entre la performance en lecture chez l'enfant de 2e année et son rang dans la famille. Il y a cependant une différence dans le niveau de compréhension en lecture chez les enfants de 6e année. Les aînés de famille réussiraient mieux que les frères ou sœurs qui les suivent. Ainsi, le facteur rang de naissance ne semble pas influencer l'étape initiale de l'apprentissage de la lecture, stage ciblé dans ma recherche.

En conclusion, il n'est pas recommandé d'utiliser le RSPS (Reader Self-Perception Scale) de Henk et Melnick à cause du jeune âge des participantes. Le ERAS (Elementary Reading Attitude Survey) de McKenna et Kear est retenu pour développer les contextes en lecture pour le jeu de société. Nous savons que les états affectifs des apprenants sont reliés à l'apprentissage et que pour faire exprimer les enfants à propos de leurs émotions, leurs attitudes et leurs croyances, il est indispensable d'accéder à un dialogue avec eux. Le jeu tel que proposé par Kirova (2002) peut favoriser ce type de dialogue. Il est aussi possible d'explorer l'expression chez l'enfant en utilisant les arts comme médium supplémentaire comme l'a fait Wolodko (2004). Et dernier lieu, Hatzitheologou (1997) confirme qu'il n'y a pas de lien entre le rang de naissance d'un jeune enfant et ses performances à l'étape de l'apprentissage de la lecture.

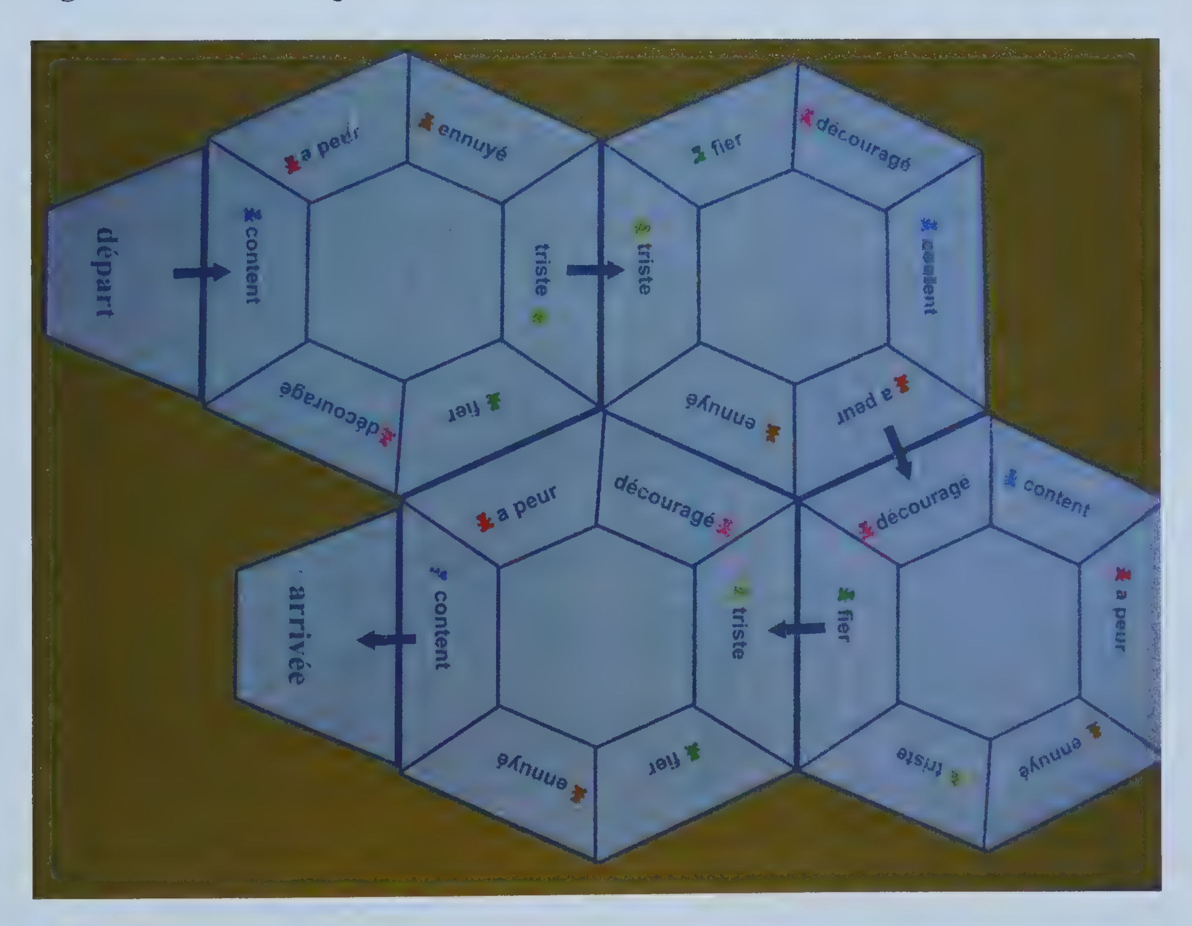
Chapitre 2 Méthodologie et cueillette des données

La recherche que j'ai entreprise est de nature qualitative. C'est une étude de cas. J'ai effectué la cueillette des données en me servant d'un journal de bord et en conduisant des entrevues. J'ai commencé à utiliser un journal de bord aussitôt que le sujet de ma recherche a été décidé. Ma fille en première année vivait, à l'école et à la maison, les débuts de l'apprentissage de la lecture. Spontanément, elle me faisait souvent part de ses réflexions et de ses sentiments face à l'apprentissage de la lecture. J'ai donc commencé à documenter ce processus en inscrivant dans mon journal des notes descriptives de nos discussions et de ce que j'observais au fil des jours. Ce qui apparaît dans mon journal de bord représente les notes d'un parent qui observe les progrès (et les échecs) de sa fille qui vient de commencer l'école et qui apprend à lire. Il y a aussi les commentaires d'une enseignante qui puise des pistes de réflexion dans sa réalité de parent et dans son projet de recherche. Ces réflexions concernent tantôt le parent, tantôt l'enseignante. Des notes méthodologiques et théoriques s'ajoutent aussi au contenu du journal de bord. En somme, à travers ce projet de recherche, trois «moi» bien distincts évoluent tout en s'influençant l'un et l'autre : le «moi» chercheure, le «moi» enseignante et le «moi» parent. Les détails de mon journal de bord que je partagerai seront inclus dans mes commentaires et mon analyse qui apparaissent plus loin dans le texte.

Un autre outil de collecte de données que j'ai choisi est l'entrevue, qui se fera par l'entremise d'un jeu de société. Ce jeu est inspiré par Kirova (2002), le *« Interpersonal Communication Board Game : How Do They Feel? »* que l'on retrouve dans l'article

"Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations ». Afin de pouvoir l'utiliser avec mes trois participantes, j'ai dû adapter le jeu du Dr. Kirova pour qu'il se prête au sujet de ma recherche. J'ai gardé le même format mais j'ai modifié la liste de mots utilisés dans le jeu. Mon jeu inclu une planche de jeu, des cartes questions et des pions. Il consiste à faire exprimer les participants au sujet de situations hypothétiques de lecture. Les situations décrites sur les cartes invitent les joueurs à décrire comment se sent l'enfant dans la question, en choisissant un mot (sentiment) sur la planche de jeu. Ceci amène les participantes à clarifier et négocier le sens tout en puisant dans leur vécu personnel (Kirova, 2002).

Figure 2.1 Jeu adapté



Étant donné que la recherche du Dr. Kirova portait sur la solitude et que la mienne s'applique au domaine de l'apprentissage de la lecture, j'ai retiré les mots *lonely* et *angry.* Les mots qui ont été retenus sont : *fier, content, découragé, triste, a peur, ennuyé.* Ces mots semblaient, selon moi, rejoindre plus précisément les sentiments éprouvés par les lecteurs débutants.

J'ai aussi développé une liste de questions mettant en contexte l'apprentissage de la lecture dans la vie d'un enfant de deuxième année (deux de mes participantes). J'ai par la suite adapté cette liste (Annexe A) pour l'enfant de première année (une de mes participantes) car j'ai jugé que certaines situations ne convenaient pas à un enfant de cet âge.

Les séances de jeu se sont déroulées dans les domiciles privés respectifs des participantes. Les étapes suivantes ont été suivies lors des séances :

A. AVANT DE COMMENCER LE JEU

- J'informe la participante que je veux tester le jeu et lui demande si elle veut m'aider.
- Je demande à l'enfant si je peux filmer la séance.

B. PENDANT LE JEU

- J'informe l'enfant qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.
- Je lis les mots, demande à l'enfant ce qu'ils signifient, demande d'expliquer avec leurs propres mots.
- On joue à tour de rôle.

- J'explique que pour finir et gagner, il faut piger une carte à laquelle il est possible de répondre avec les mots «content ou fier» (happy card [Kirova, 2002] p. 428).

C. APRÈS LE JEU - ENTREVUE

- Je dis à l'enfant que j'aimerais qu'elle me parle de son expérience d'apprendre à lire.

  Les questions posées sont les suivantes, dans un langage simple:

  - Est-ce que tu peux lire?
  - Comment te sens-tu quand tu apprends à lire? Comment est ton corps quand tu apprends à lire? As-tu mal à quelque part?
  - Est-ce que c'est facile / difficile apprendre à lire?
  - Est-ce que le temps passe lentement ou vite quand tu apprends à lire?
  - Où aimes-tu lire? Où n'aimes-tu pas lire?
  - Comment sont les autres quand tu apprends à lire? Tes amis, tes professeurs, ta famille?
  - Qu'est-ce qui t'a aidé le plus à apprendre à lire?
  - Est-ce que quelque chose t'a nuit, empêché d'apprendre à lire?

- Avant de terminer la conversation, je demande à l'enfant comment elle a trouvé le jeu?

- Je termine en lui demandant de faire un dessin d'elle-même en train de lire.

Chapitre 3 Description des participantes

Les participantes choisies pour le projet font partie du groupe cible, les apprentis lecteurs. Elles ont été retenues aussi à cause des inquiétudes exprimées par leurs parents face à leur progrès en lecture. Ces fillettes font partie de mon entourage et me sont facilement accessibles.

PARTICIPANTE 1. Anne

Anne est âgée de 7 ans. Elle est née en novembre. Elle est présentement en deuxième année dans une école francophone en milieu minoritaire, dans une province anglophone. Anne est la cadette d'une famille de trois enfants. Elle parle l'anglais et le français à la maison. Elle a un parent francophone qui travaille dans le domaine de l'enseignement. Son autre parent est anglophone et possède un diplôme de niveau collégial. Anne n'a pas appris à lire en première année. Elle a commencé la deuxième année avec beaucoup de craintes et d'anxiété car elle ne savait pas lire. Anne a participé à un programme de littéracie précoce à son école au début de la deuxième année. Elle sortait de la classe pour passer trente minutes, trois fois par semaine, seule avec une enseignante qui travaillait la lecture avec elle. Cet exercice a duré douze semaines. Anne peut lire des livres seule maintenant. Elle peut décoder et comprendre le texte.

PARTICIPANTE 2. Camille

Camille est une fillette de 7 ans, née en octobre. Elle est en deuxième année dans une école d'immersion française, dans une province anglophone. Elle est aussi la cadette

d'une famille de trois enfants. Camille parle l'anglais et le français à la maison. Ses deux parents oeuvrent dans le domaine de l'enseignement. Elle n'a pas non plus appris à lire en première année. Aussi, elle n'a pas participé à un programme de littéracie précoce à son école mais ses parents ont travaillé la lecture avec elle à la maison. Camille peut lire des livres seule maintenant.

PARTICIPANTE 3. Maya

Maya est âgée de 6 ans. Elle est en première année et fréquente une école francophone en milieu minoritaire dans une province anglophone. Elle est la cadette d'une famille de deux enfants. Elle parle français et anglais à la maison. Maya est ce qu'on appelle «*anglo-dominante*» (est plus à l'aise à parler anglais que français). Un de ses parents travaille dans une école à titre d'aide élève. L'autre parent a un diplôme universitaire. Sa mère s'inquiète des progrès de sa fille en lecture. Selon elle, Maya n'apprend pas à lire aussi vite que sa sœur aînée.

Chapitre 4 Analyse des données

Suite au visionnement des entretiens avec mes participantes et à la lecture de mon journal de bord, j'en suis venue à identifier des thèmes qui semblaient présents plus que d'autres dans le discours des participantes : les états psychologiques et physiques, les composantes de la lecture et les adultes dans la vie des apprentis lecteurs.

4.1 Les états psychologiques et physiques

4.1.1 La tristesse et le découragement

La tristesse de ne pas savoir lire est sans aucun doute, le sentiment exprimé le plus souvent face à l'incapacité d'accomplir une tâche qui caractérise si fortement le début de la scolarisation d'un enfant. Il est très attristant pour un enfant dans une situation de groupe comme à l'école, de ne pas pouvoir faire comme ses pairs. Il en est de même lorsque l'enfant se sent jugé par ses pairs ou par les adultes de son entourage. Le découragement est un sentiment qui a aussi été ressenti par les participantes face aux défis à relever en lecture.

(C : Camille A : Anne M : Maya S : la chercheure)

C : Elle est triste parce que les personnes «make fun of her». Peut être parce qu'ils peuvent lire mieux.

M : … il y a un garçon qui sait lire et il a dit à moi : tu ne sais pas lire.
S : Comment tu te sentais?
M : Triste

M : Il est triste. …. Il essaie fort mais il peut pas le faire.

A : Elle est triste parce qu'elle sait pas lire même si elle a passé la 1re année.
S : Qu'est-ce qui va arriver en deuxième année?

A : Elle ne lira pas bien. Sur ses tests et ça, elle va avoir un gros F! Elle va être triste et découragée.

C : ...des fois c'est difficile. Je peux pas trouver le mot. Je me sens triste.

M : … il est découragé parce qu'il veut quelqu'un qui l'aide.

C : Quand j'essaie de lire un livre de l'école et je ne sais pas un mot, je suis un peu découragée.

Lors d'une conversation avec ma fille après sa première journée d'école en 2e année, elle m'a confié qu'elle sentait qu'elle ne pouvait rien faire, qu'elle n'apprendrait jamais à lire ou écrire. Je voyais la tristesse et le découragement dans son visage. Plus tard, elle m'a aussi raconté que des gens à l'école se fâchaient contre elle et semblaient impatients parce qu'elle ne pouvait faire certaines choses. Elle était envahit de tristesse encore une fois. L'expérience scolaire qu'elle vivait était très négative.

4.1.2 La peur

Pour les trois participantes, il est évident qu'à travers l'apprentissage de la lecture, elles ont ressenti la peur. La peur était présente principalement à trois niveaux :

- la peur d'être jugée par les autres
- la peur de l'échec
- la peur de faire fâcher les adultes autour d'elles, leurs enseignants et leurs parents.

À mon avis, l'enfant qui a peur de faire fâcher sent qu'il ne réussit pas et perçoit de l'impatience chez l'adulte qui essaie de l'aider. Il interprète cette impatience comme étant de la colère. Fait intéressant cependant, même si les enfants avaient ces peurs, elles n'ont pu me décrire qu'une ou deux situations vécues durant lesquelles les autres auraient passé des commentaires désobligeants ou négatifs. Il devait y avoir autre chose qui déclanchait ces sentiments chez les fillettes. C'est pour cela que j'ai considéré le langage non verbal.

Il aurait pu contribuer à donner des sentiments négatifs aux participantes. Elles n'ont pas nommé des situations spécifiques pendant le jeu ou l'entrevue mais Anne a clairement décrit certaines actions d'adultes de son entourage qui correspondaient à du langage non verbal désapprobateur. Ces actions auraient pu contribuer aux sentiments de peur qu'elle a ressentis. Les enfants ont donc des craintes d'être jugés et de faire fâcher quand ils ne sont pas capables de faire une tâche. Un nombre limité de commentaires négatifs envers ces enfants qui sentent qu'ils ne réussissent pas peut causer de forts sentiments d'incompétence et de crainte face aux défis à relever.

M : Elle a peur que les autres rient d'elle. Peur que son enseignante voit aussi.

A : Elle a peur que son enseignant soit fâché parce qu'elle ne peut pas lire.
C : ...(elle a peur) elle pourrait être en trouble. Elle pourrait ne pas rester en 1re année parce qu'elle a de la difficulté à lire.
S : Comment est son papa?

A : Il est fâché.
S : Ça t'est déjà arrivé?

A : Non
S : Est-ce que les parents se fâchent quand les enfants ne savent pas lire?

A : Oui
S : Ça arrive aux autres?

A : Oui
S : Qui?

A : Je sais pas.

A : Elle ne lira pas bien. Sur ses tests et ça, elle va avoir un gros F!
S : Est-ce qu'elle va avoir peur?

A : Oui

S : Est-ce qu'elle a peur de la 2e année?
C: Oui parce qu'elle peut pas lire. Toutes ses amies peuvent lire.

S : Penses-tu qu'elle peut avoir peur de ne jamais apprendre à lire?
C : Oui, si elle peut pas lire tout seule. Elle peut avoir peur d'aller en 2e et ses amies peuvent lire.

C : ... Je n'aime pas lire à l'école parce que j'ai trop peur que les personnes vont dire quelque chose... que je ne peux pas lire (ça ne lui est jamais arrivé cependant).

> One of the biggest variables that leads to failure appears to be fear. … The individual no longer cares about his personal model and sees life and its challenges as a series of threats and falls into a world of deliberate failure. This child lapses into boredom and a feeling of low self-esteem and inadequacy with which he no

> longer feels capable of attaining even the simplest goals and accepts failure as a way of life. The individual also plays the peer group game of the role of the failure, and this circumstance will continue especially if his peers accept his role of the failure. (David Jay Helm, 2001: 396)

Les comportements qui engendrent la peur sont donc à éviter si nous voulons que l'enfant ait des conditions favorables à l'apprentissage.

Pendant mes conversations avec ma fille alors qu'elle était en première année, la peur d'être jugée s'est faite sentir très tôt dans l'année. Je lui avais demandé si elle pouvait lire. Elle m'avait répondu que non. J'avais demandé si son enseignante le savait. Elle m'avait dit non et avait insisté pour que je ne lui dise pas. J'ai demandé comment elle faisait pour ne pas que son enseignante le sache. Elle a répondu qu'elle faisait semblant de lire, en suivant avec son doigt et en bougeant ses lèvres. Elle a aussi mentionné que si les autres le savaient, cela serait gênant.

À un autre moment, après le premier jour de sa 2e année, elle m'expliquait qu'elle avait essayé d'écrire : «Je suis allée au lac». Elle a dit ne pas avoir été capable car elle ne pouvait pas l'écrire sans faute. La peur de l'échec l'avait empêchée d'essayer et l'avait complètement désarmée. C'est durant cette même journée qu'une élève lui avait demandé si elle pouvait écrire. Ma fille avait très mal reçu cette question. Elle s'était sentie jugée par ses pairs. Plus tard dans le mois de septembre, elle a dit qu'elle était la seule personne à ne pas savoir lire dans sa classe et qu'elle avait peur de ne jamais apprendre à lire.

L'auto jugement en ce qui a trait à la lecture est un élément qui a attiré mon attention. Les commentaires sont venus en général de ma fille. Je lui lisais un livre dans son lit et je

l'avais laissée lire seule. Alors que je passais devant sa chambre, je l'avais aperçue essayer de lire le livre que je venais de lui lire. Je lui apportai ses lunettes et lui dit qu'elle en avait besoin pour lire. Sur ce elle répondit qu'elle faisait semblant de lire. Elle ne se percevait pas du tout comme une lectrice. À une autre occasion, elle discutait avec sa tante qui lui demandait comment tout allait à l'école. Elle lui avait répondu qu'elle avait un petit problème, qu'elle ne savait pas lire. Elle savait lire quelques mots, mais à ses yeux, c'était tout à fait insuffisant; ça ne correspondait pas à ce qu'elle entend par pouvoir lire. Un jour après l'école, Anne m'avait confié que tout le monde lisait des livres à chapitres dans sa classe. Je lui avais demandé qui de sa classe pouvait faire ça et elle m'avait nommé trois enfants. Ceci confirme ce que Henk & Melnick (1995) avaient mentionné à propos de l'incapacité du jeune enfant à évaluer ses habiletés en lecture de manière juste. Selon Goodman (1995): «The ability to learn effectively is determined by their emotional state and it is self-talk that determines how they feel» (p. 3). Ainsi, dans le cas d'Anne, ces états émotionnels négatifs nuisaient à ses apprentissages.

Vers la fin de la 1re année de ma fille, je discutais avec une collègue et amie de la famille qui a une fille du même âge que la mienne. Nous avions réalisé que nos deux filles vivaient les mêmes défis en lecture. J'avais raconté à Anne que son amie avait un peu de difficulté à apprendre à lire tout comme elle. Un peu plus tard, j'avais emprunté des cartes de sons de cette collègue et avais dit à Anne que son amie avait elle aussi travaillé avec ces cartes. Anne en était ravie. À travers son jugement sévère envers ses capacités, elle trouvait du réconfort à savoir qu'une de ses amies était comme elle. On senti un bref sentiment de soulagement et de complicité; elle n'était plus seule à vivre cette expérience.

Alors que ma fille avait commencé ses cours en littéracie précoce, elle était revenue de l'école un jour très bouleversée. Son enseignante lui avait dit qu'elle ne connaissait pas ses sons. La perception de ma fille était que son enseignante était fâchée contre elle. Elle avait peur de retourner dans sa classe. Elle avait aussi ajouté qu'un adulte dans sa classe s'était fâché parce qu'elle ne connaissait pas une réponse et qu'un autre avait roulé les yeux et avait pris sa feuille de manière brusque quand elle avait fait une erreur. Elle avait remarqué le langage non verbal. Elle sentait qu'elle dérangeait et qu'elle était incompétente. Plus tard, j'ai demandé à ma fille si tout allait mieux avec son enseignante de littéracie précoce. Elle m'a répondu que oui, ça allait mieux parce qu'elle est bonne maintenant et que c'est pour cela qu'elle ne se fâchait plus. Je me suis demandée si à ses yeux, la logique suivante était de mise : quand elle est bonne, le professeur ne se fâche pas, quand elle n'est pas bonne, elle risque de faire fâcher ses enseignants. C'était son interprétation personnelle. J'ai par la suite réfléchi à tout cela et je me suis interrogée à propos de ses futurs apprentissages, qu'ils soient en mathématiques, en sciences ou en français. Aurait-elle peur de faire fâcher ses enseignants si elle n'apprenait pas bien? J'ai eu la réponse à ma question la journée avant le retour en classe après le congé de Noël. Anne avait peur de retourner à l'école. Avant les vacances, elle n'avait pas bien réussit en mathématiques et son enseignant lui avait dit : «Je sais que tu peux faire mieux». Elle avait aussi peur car dans la classe, on leur avait dit qu'ils allaient apprendre des choses plus difficiles. Elle était très anxieuse et ne voulait pas aller à l'école.

J'ai expliqué à Anne que les enseignants sont là pour aider les enfants et que c'est leur travail d'expliquer quand un élève ne comprend pas. Je lui ai dit de demander à son enseignant de l'aider quand elle a besoin. J'ai par la suite réfléchi à mes suggestions :

allait-elle demander de l'aide? À mon retour en salle de classe avec mes élèves qui sont plus âgés que ma fille, je leur ai expliqué la situation dans laquelle se trouvait Anne. Je leur ai demandé s'ils croyaient qu'elle demanderait de l'aide. Ils ont majoritairement répondu sans hésitation qu'elle ne le ferait pas. Elle aurait trop peur de faire rire d'elle ou de faire fâcher son enseignant. Ainsi, la crainte de ne pas être capable, d'être jugé se faisait sentir chez mes élèves aussi.

Il m'est très clair que cette recherche a été l'occasion pour moi de réfléchir au sujet de mes pratiques pédagogiques. Même avec les meilleures intentions, nous faisons des faux pas comme enseignantes. L'opportunité de grandir à travers ce projet est un aspect de grande valeur à mes yeux. Suite aux commentaires de ma fille et de mes élèves, je me questionne au sujet de ces élèves qui ne comprennent pas et qui sont incapables de le dire. Helm (2001) cite: «The teacher, according to Gerhard, is seen as an instrumental factor in establishing the success experience for each student. The instructor must be a caring individual to all students and provide an atmosphere of success» (p. 396).

De plus, selon Krishnamurti (1964): «…it is really very important while you are young to live in an environment in which there is no fear. ….and where there is fear there is no intelligence which will try to find the answer… you cannot inquire, observe, learn, you cannot be deeply aware, if you are afraid. …. So the function of education, surely, is to eradicate, inwardly as well as outwardly, this fear that destroys human thought…. » (p.11 et 13).

Qu'en est-il alors de nos jeunes apprenties lectrices? Est-ce que la lecture lorsque présentée devant leurs yeux, prend la forme d'un gros monstre?



4.1.3 La fierté et la joie

La fierté et la joie de savoir lire sont des sentiments qui ont été exprimés par les participantes lorsque les enfants des situations hypothétiques pouvaient lire. La fierté de pouvoir faire tout seule, la joie d'être comme les autres, d'être capable.

M : Moi je peux lire un livre «Cat in the Hat» tout seule. Elle est contente parce qu'elle a lu.

A : Elle est contente, fière, parce qu'elle a presque tout lu le livre.
C : Elle est contente parce qu'elle peut lire (grand sourire).

A : Fière comme quand je vais avec Mme X pour lire et que je lis le livre tout seule. (Mme X est
l'enseignante de littéracie précoce.
M : Oui des fois je lis bien. J'ai eu un «prize».

Anne qui avait écrit une lettre au Père Noël, venait de recevoir une réponse de lui. Elle a ouvert l'enveloppe avec hâte et s'est mise à lire seule la lettre. Elle avait la confiance d'essayer. Elle n'avait eu besoin que d'un peu d'aide pour tout lire. Elle était fière d'elle. Quelques jours plus tard, alors qu'elle écrivait un mot pour ses grands-parents, je lui ai demandé ce qu'elle aimait le plus depuis qu'elle savait lire. Elle a répondu : je peux écrire maintenant.

4.1.4 La vulnérabilité

Le jeune enfant est un être qui ne perçoit pas nécessairement la vulnérabilité comme étant de l'imperfection, du manque de maîtrise ou du manque de contrôle. Il est habituellement ouvert aux possibilités qui s'offrent à lui pour grandir et se développer. L'enfant qui ne sait pas lire, accepte volontiers l'aide d'un ami, d'un parent ou d'un enseignant. Lorsque cette aide est donnée librement, sans commentaire, les participantes l'apprécient beaucoup. Pour des enfants qui n'ont pas encore déchiffré les codes «secrets» du code écrit, ce support en indispensable.

M : Il est triste parce qu'il ne peut pas lire et il veut lire. Ben peut aider Simon.
M : Il est triste. Il veut qu'un ami l'aide.
M : Quand j'étais en «kindergarten», je ne peux pas lire. J'ai fait beaucoup d'accidents. J'ai demandé au professeur de m'aider.
C : ....Je peux pas trouver le mot. Je me sens triste. J'essaie de penser au mot. Je lis deux fois, trois fois et j'essaie de comprendre. Peut-être ma maman reste à la maison...et elle va m'aider.
M : Mes amis ils étaient bons. Ils m'aident, je les aide. Il y a un petit garçon qui ne sait pas lire et je l'aide. Mes professeurs sont bien. Ils m'aident.
A : ...Mes professeur sont un peu corrects, gentils; ils m'aident à lire des mots que je trouve difficiles. Un peu pas corrects; ils m'aidaient pas. ... Mon frère.... Il m'aidait des fois. Ma sœur... Elle m'aidait aussi.
C : Ma famille était pas fâchée. Ils m'aidaient.

Durant le jeu avec Maya, je devais lire les questions moi-même en début de partie; Maya n'essayait pas du tout de lire. Je lui ai expliqué qu'elle n'avait pas à lire si elle ne voulait pas. Puis vers la fin de la partie, elle prenait volontairement des cartes et essayait de lire les mots qu'elle reconnaissait. L'aide avait été disponible, gratuite et sans jugement. La confiance de Maya avait grandit et elle avait eu le courage d'essayer.

Goodman (1995) mentionne: «When your child was learning to walk, you didn't let him struggle on his own and fall down. You provided support for as long as it was needed. Even after he became a competent walker, he still liked to hold hands on a walk. So it is with reading» (p. 47). Le jeune enfant s'attend à ce que les adultes l'aident. Depuis qu'il est tout jeune, le support a été présent. Curieusement, lorsqu'il atteint l'âge scolaire, la manière d'apprendre change, du moins, les attentes en ce qui concerne la manière d'apprendre changent. «Society has shaped our attitudes about learning to read by treating reading as a skill to be taught to children when they go to school...» (Goodman, 1995 :59). Comme l'environnement scolaire en est un de groupe, l'apprentissage de la lecture devient un apprentissage de groupe avec des structures et des attentes bien

définies. Ainsi, les caractéristiques et différences personnelles peuvent devenir un obstacle à l'enseignement de groupe et par le fait même, à l'apprentissage individuel. L'enfant doit donc s'ajuster à ce nouvel environnement et peut se retrouver désemparé s'il ne réagit selon les attentes prévues.

Maya a ajouté à la fin de la période de questions qu'elle avait demandé à Dieu de l'aider lorsqu'elle ne pouvait pas lire un mot. Anne voulait pour sa part de l'aide d'une fée avec une baguette magique qui pourrait tout changer : elle saurait lire et écrire. Ces commentaires font témoin d'un abandon envers une aide imaginaire ou spirituelle. Ils sont caractéristiques d'un sentiment d'incapacité face à l'accomplissement d'une tâche, celle de lire. À travers ces commentaires, on sent que les participantes sont à un stade éloigné de «l'appropriation» de l'acte de lire. Ces enfants qui étaient au départ ouvertes à l'apprentissage de la lecture en étaient maintenant devenues des étrangères.

À observer les dessins des filles, on retrouve un peu cet éloignement. Celui de Maya démontre explicitement ce phénomène.

Figure 4.1.1 Dessin de Maya

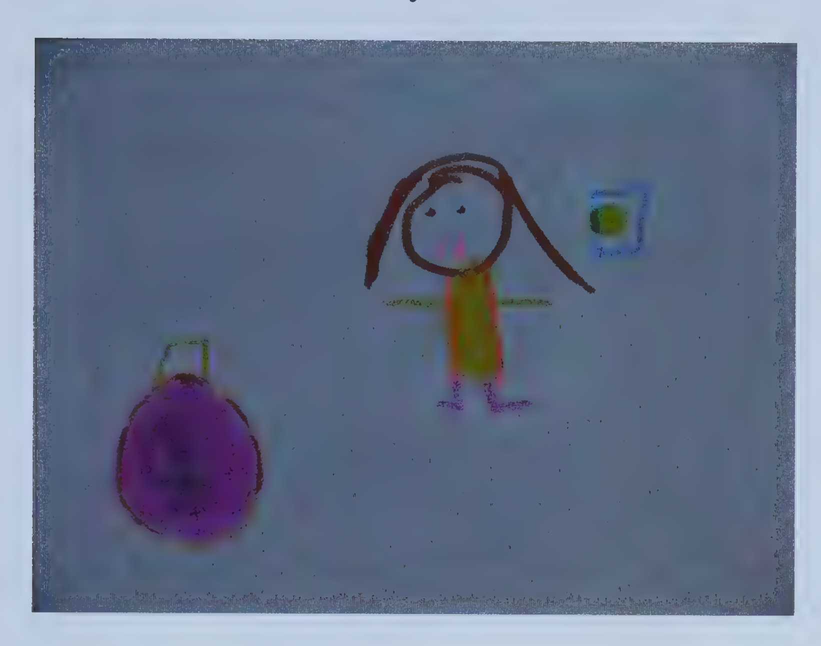


Figure 4.1.2 Dessin d'Anne



Figure 4.1.3 Dessin de Camille



Maya s'est dessinée à la maison. Le seul élément qui représente la maison est le ballon. L'enfant sourit mais détail intéressant, elle ne tient pas le livre.

Anne s'est dessinée assise à une table à la bibliothèque de son école. Elle est en train de lire : *Les trois petits cochons*. On remarque sur le côté, une étagère remplie de livres qu'Anne a dessinés. Elle a aussi ajouté le titre sur près de la moitié des livres dessinés. L'enfant illustrée a le sourire aux lèvres.

Camille s'est dessinée dans sa chambre. Elle est en train de lire : *La petite poule rousse*. On voit sur le dessin la fenêtre ainsi que son lit superposé. On remarque aussi sur le visage de la fillette qui lit un grand sourire.

Anne et Camille tiennent toutes les deux leurs livres dans leurs mains. Maya l'a placé dans les airs, à côté d'elle. Anne et Camille ont donné des titres aux livres (Camille

oralement seulement) tandis que Maya n'en a pas. Anne et Camille savent lire et Maya ne sait pas encore vraiment lire. Ceci explique peut-être le certain niveau d'éloignement (*lived space*) que l'on perçoit dans son dessin.

4.1.5 L'appartenance

Une de mes collègues se demandait un jour si les enfants qui n'apprenaient pas à lire en 1re année voulaient vraiment apprendre, s'ils en ressentaient le besoin. D'après ce qu'une des participantes a répondu durant l'entrevue, la volonté d'apprendre serait présente, même quand c'est difficile, que ça fait peur ou que ça attriste.

S : Est-ce que des fois tu avais envie de ne pas apprendre à lire?
C : Non.

Pour un enfant qui entre en 1re année, rien n'est plus caractéristique et attendu que d'apprendre à lire. Il veut être comme les autres, comme ses copains de classe, comme ses frères et sœurs, il veut apprendre à lire et faire partie de la classe écolière. Selon Goodman (1995) : «No one really knows why reading comes so easily to some children while for others progress is slow. What we do know is that every child who enters grade one not only wants to learn to read but expects to do so… Those who are not yet reading want very much to belong to *The Club*» (p. 10).

4.1.6 L'environnement (lived space)

Lire à l'école et lire à la maison sont des réalités bien différentes pour ces fillettes. Leurs expériences semblent se révéler plus négatives lorsqu'elles se déroulent à l'école que lorsqu'elles sont à la maison. Il semblerait qu'à l'école, en général, le niveau de lecture ait été trop élevé pour ces filles. De plus, la pression du groupe et la peur d'être jugé par les autres peuvent intimider et inquiéter les lecteurs.

M : J'aime lire des fois à l'école, des fois à la maison, dans les «stores» quand maman «shops». J'aime pas beaucoup lire à l'école des fois. J'aime quand c'est des «easy books». J'aime pas quand c'est difficile.

A : J'aime lire dans mon lit parce que c'est confortable et chaud. J'aime pas lire à l'école parce que des fois, c'est difficile. Tu n'aimes jamais lire à l'école ... sauf si c'est quelque chose de drôle.

C : J'aime lire à la maison. Je n'aime pas lire à l'école parce que j'ai trop peur que les personnes vont dire quelque chose ... que je ne peux pas lire.

Au début de sa 2e année scolaire, Anne manquait beaucoup de confiance en ses habiletés académiques, plus spécifiquement en lecture. Elle m'avait suppliée de rester à la maison avec elle et de l'aider à apprendre à lire. Elle disait qu'elle pourrait retourner à l'école quand elle saurait lire. Selon sa perception, apprendre à lire à la maison semblait être la solution. Une des fillettes explique aussi qu'elle est triste parfois quand c'est difficile. Elle décrit ce qu'elle fait pour essayer de lire et comprendre puis mentionne que sa mère pourrait l'aider si elle restait à la maison. Dans ces deux cas, les jeunes enfants veulent apprendre à lire mais elles ont de la difficulté. Le contexte familial, la maison, semble être un endroit plus accueillant, plus sécurisant qu'est l'école pour remédier à leur problème. La pression des pairs étant absente à la maison, ainsi que la relation affective qui existe avec la mère sont possiblement des facteurs qui influencent ce choix d'environnement plutôt que celui de l'école.

4.1.7 L'état physique (lived body)

Les participantes ont mentionné à quelques reprises des malaises physiques : des maux de tête, un mal de ventre, avoir froid sont parmi ceux-ci. Quand ma fille a commencé sa 2e année, elle était très anxieuse et avait de la difficulté à dormir. Elle était très fatiguée.

M : Contente, je suis fière de moi.
Quand c'est difficile, je suis «bored».
M : C'était long. Tu as vraiment froid (elle se croise les bras).
S : As-tu mal à la tête des fois?

M : Oui.
A : J'avais mal au ventre des fois quand je devais lire.

4.2 Les composantes de la lecture

4.2.1 La conscience phonologique

La connaissance des sons ou la conscience phonologique, est un point qui a été mentionné à plusieurs reprises par les participantes. Selon deux d'entre elles, connaître les sons est ce qui les a aidées à lire.

Giasson (1997) et Ziarko (1995) s'entendent sur l'impact de la conscience phonologique en apprentissage de la lecture. Selon Giasson : «Les résultats de tests de conscience phonologique réalisés en fin de maternelle sont de bons indices de prédiction de la réussite en lecture en première année» (p. 5), ainsi que la reconnaissance automatique des lettres de l'alphabet (Adams, 1995). Cette information devrait nous aider à intervenir auprès de nos élèves comme le mentionne Giasson: «… l'identification des élèves à risque y apparaît davantage comme une opportunité de leur fournir des services que comme un moyen de classement des élèves» (p.6). Il est important que l'intervention soit offerte de manière à répondre aux besoins des enfants sans toutefois leur faire sentir qu'ils font partie d'un groupe sous-doué.

M : Quand tu lis et que tu ne peux pas «sound out les words» … et c'est un peu difficile.
C : C'est facile parce que on a appris les sons avant d'apprendre à lire. Parce que si on n'apprend pas les sons avant d'apprendre à lire, on saura pas les mots.
M : Comme «sound out les words» … (quand je lui ai demandé ce qui l'aide le plus à apprendre à lire).
C : Les sons, mon professeur a montré. Et les cartes de sons.

A : Des fois, je ne faisais pas mes sons. (quand elle a répondu à la question qui demandait si quelque chose l'avait empêché d'apprendre à lire).

Au tout début de la première année, j'avais remarqué qu'Anne ne faisait aucune correspondance entre les lettres et les sons. Elle ne tentait aucunement de découper les mots afin de pouvoir lire les sons. Elle semblait en être vraiment incapable. Sa faible conscience phonologique avait été une source de stress pour Anne surtout lorsqu'une enseignante lui a confirmé qu'elle ne connaissait pas ses sons. Elles les avaient travaillés par la suite. Elle s'était mise à les reconnaître plus facilement et avait commencé à lire beaucoup mieux. C'est à ce moment que selon elle, elle a appris à lire. Dans son esprit, c'est le fait de connaître les sons qui l'a aidée. Nous savons cependant que la lecture, c'est plus que la phonétique. L'enfant a besoin de confiance en lui, de bons livres, de bons modèles et d'une variété de stratégies à utiliser. Anne devait avoir en place quelques uns de ces éléments pour pouvoir enfin réussir.

4.2.2 Les niveaux de textes

Il est ressorti clairement que le niveau de difficulté des livres à lire est un élément qui influence le niveau de réussite en lecture ainsi que le plaisir de lire ressenti par les participantes.

A : ... C'est facile quand le livre est facile. C'est difficile quand le livre est difficile.
A : ... J'aime pas lire à l'école parce que des fois, c'est difficile.
M : J'aime quand c'est des «easy books». J'aime pas quand c'est difficile.

Selon Giasson (1990) : «... la lecture est un processus interactif [qui] fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs (Pagé, 1985; Moseenthal, 1989)» (p. 6). Elle ajoute : «... la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le

texte et le contexte (p.9)». Si le texte utilisé correspond au niveau d'habileté du lecteur mais que le contexte n'est pas pertinent il n'y aura pas lecture signifiante et valable. Dans un autre cas, si le lecteur est dans un contexte favorable mais que le texte n'est pas approprié à ses capacités, qu'il est trop difficile pour lui, la lecture sera manquée. Nos participantes ont exprimé à plusieurs occasions avoir été dans cette situation. Giasson recommande (1997) : «Il faut d'une part lui proposer des textes à son niveau de lecture pour les activités autonomes et, d'autre part, lui fournir un soutien pour la lecture de textes plus difficiles, et ceci toujours en gardant à l'idée les limites supérieures de son potentiel plutôt que les limites inférieures» (p.3).

4.2.3 <u>La métacognition</u>

À parler avec les participantes, j'ai remarqué qu'elles avaient identifié des moyens qui les aidaient à lire. Elles étaient conscientes de ce qu'elles devaient faire pour pouvoir lire. À travailler fort pour réussir, elles avaient acquis un certain niveau de cognition au sujet de leurs stratégies en lecture comme le témoigne les commentaires suivants :

C : Oui, sauf quand il donne «fill in the blanks», des fois c'est difficile. Je peux pas trouver le mot. Je me sens triste. J'essaie de penser au mot. Je lis deux fois, trois fois et j'essaie de comprendre.
C : C'est facile parce que on a appris les sons avant d'apprendre à lire. Parce que si on apprend pas les sons avant d'apprendre à lire, on saura pas les mots.
A : Des stratégies comme regarder le dessin.

4.3 Les adultes dans la vie des apprentis lecteurs

4.3.1 Le parent

J'aimerais aborder le point de vue du parent d'un enfant qui tarde à apprendre à lire. Le sentiment de frustration est vécu par les parents d'enfants qui n'apprennent pas à lire facilement. Dans nos tentatives d'aide, de support envers l'enfant qui essaie de lire ce qu'il apporte de l'école, il y a des moments d'impatience. Il n'est pas toujours facile de camoufler nos sentiments afin de ne pas nuire à l'estime de nos enfants. Personnellement, je considère avoir un certain niveau d'expertise comme enseignante face à l'apprentissage de la lecture. Même avec quelques connaissances sur le sujet, je m'impatientais et me sentais frustrée. Comme parent, j'ai aussi communiqué avec les enseignants de ma fille. Je les ai informés quant aux dispositions de ma fille et les ai questionnés au sujet de ses comportements et performances à l'école. Étant enseignante, je savais qu'il était tout à fait permis de faire cela. Je me demande si un parent qui n'œuvre pas dans le domaine de l'éducation le ferait aussi librement. Je sais que ces interventions ont aidé ma fille. Qu'arrive-t-il aux enfants dont les parents n'ont pas de connaissances en apprentissage de la lecture? Qu'arrive-t-il quand les parents ne communiquent pas avec les enseignants s'ils ont des inquiétudes ou des questions?

Un autre aspect dont j'aimerais traiter est celui du milieu familial. On lit régulièrement des généralisations au sujet des parents d'enfants qui n'apprennent pas à lire en première année. En voici un exemple (Cheak, 2005) :

> Parents of children who are at risk for reading difficulty are not mean spirited, uncaring individuals who do not hope for academic success for their children. They are likely individuals of low socioeconomic status and low levels of education who hope their child will be successful learners in school. They are also likely to either lack or have some misinformation on how to help their children achieve this success. (p.81).

Ce genre de stéréotypes est très répandu. Curieusement, aucune des participantes de mon étude ne vient d'un milieu familial comme celui décrit ci haut. Il va sans dire que le milieu familial a beaucoup d'influence sur l'enfant. Trop souvent cependant, il est fait mention et les enfants de milieu familial où la lecture est importante, se retrouvent complètement ignorés. Les parents, eux, restent sans réponse ou solution aux problèmes de leur enfant.

4.3.2 L'enseignante

Dans cette partie finale de mon travail, j'aimerais faire part de mes réflexions d'enseignante au sujet de ce que j'ai appris et découvert durant les différentes étapes de ma recherche.

La réalisation que nos jeunes apprentis lecteurs «*en difficulté*» vivent des sentiments de peur et de tristesse m'a beaucoup bouleversée. L'état d'esprit dans lequel ils se retrouvent ne favorise pas du tout l'apprentissage. Comment peut-on s'attendre à ce qu'ils osent essayer? Giasson (1997) cite : « …les échecs en lecture en première année sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire : on sait qu'au Québec, 49,6% des élèves qui ont doublé leur première année ne terminent pas leurs études secondaires (MEQ 1991)» (p. 4). Il est évident que ne pas apprendre à lire en première année a de grandes répercussions sur nos enfants. Cependant, je crois que le problème ne réside pas dans le fait de ne pas apprendre à lire en 1re année. Ce sont plutôt les conséquences de ne pas apprendre à lire en première année qui sont le plus dommageables

à nos enfants. Ils se retrouvent en situation d'échec. Ils ne réussissent pas à ce qui représente leur *travail à temps plein*, l'école. Vera Goodman (1995) mentionne: «Whether or not a child becomes an independent reader in grade one **is not** important. The image that he builds of himself as a reader and a learner **is** important» (p.11). Elle ajoute que dans la société dans laquelle nous vivons, nous plaçons nos enfants de six ans dans un système artificiel dans lequel on s'attend à ce qu'ils marchent au pas, en groupe et qu'ils apprennent tous à lire en 1re année. Il faut au contraire que nous acceptions qu'ils ne feront pas nécessairement partie d'une catégorie de lecteurs prédéterminée à qui ont recommande un traitement générique (Flanagan Knapp, 2002). Il faut repenser la manière dont nous abordons l'apprentissage de la lecture Nous nous devons d'assouplir les frontières afin d'inclure tous les enfants qui apprennent à lire. Il faut laisser tomber les limites de temps et considérer comment l'enfant apprend et comment il se sent à travers ce processus. Il faut avoir confiance et avoir de l'espoir qu'il réussira.

À travers cette recherche («moi» **chercheure**), j'ai aussi réalisé à quel point il faut prendre conscience de nos comportements («moi» **enseignante**) et de leur influence envers nos élèves. C'est avec les yeux de ma fille («moi» **parent**) que j'ai porté un regard sur les comportements des personnes qui l'entourent et sur les sentiments vécus lorsqu'on a de la difficulté à apprendre à lire en première année.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de connaître la perception des apprentis lecteurs face à l'apprentissage de la lecture et comment ils se sentent comme apprentis lecteurs. L'utilisation d'un jeu de société qui favorise la communication entre l'intervieweur et l'interviewé a permis de recueillir des commentaires décrivant les sentiments profonds des apprentis lectrices de notre recherche. La tristesse de ne pouvoir lire est un des sentiments qui a été exprimé à plusieurs reprises. La peur d'échouer, d'être jugé et de faire fâcher les adultes autour d'elles ont aussi été mentionnés plusieurs fois. La joie et la fierté de réussir ont été citées dans les situations où l'enfant pouvait lire. Les participantes ont aussi indiqué leur ouverture au fait de recevoir de l'aide si celle-ci est offerte sans jugement. Tout enfant qui apprend à lire désire fortement appartenir au *Club des lecteurs* et par le fait même, être un apprenant qui a du succès. Pour arriver à apprendre à lire, les enfants ont identifié des composantes de la lecture qui étaient importantes dans leur développement : la conscience phonologique et le niveau approprié des textes. Le fait de ne pas apprendre à lire en première année a des conséquences néfastes pour le jeune enfant. Les dommages se situent au niveau de la confiance qu'a l'enfant en ses capacités à apprendre. Même s'il apprend à lire éventuellement, son estime de soi est abaissée. Il faut faire en sorte que tous les enfants trouvent leur place et leur rythme lorsqu'ils apprennent à lire dans nos systèmes scolaires si nous voulons en faire des étudiants qui auront la confiance de continuer à apprendre. Il faut repenser la structure de notre système, notre approche et nos pratiques pédagogiques dans les classes du premier cycle du primaire. L'apprentissage de la lecture concorde avec le début de la scolarisation de

l'enfant. Il est facile de se méprendre, d'associer les deux et de penser qu'on apprend à lire quand on commence l'école. Nous savons qu'il n'en ait pas ainsi pour tous les enfants et qu'il faut éviter de les bousculer et d'ignorer leurs différences individuelles. Il faut trouver des moyens d'offrir l'aide requise au moment opportun aux enfants qui en auront besoin sans pour cela les classer ou les étiqueter selon des critères sociétaires inadéquats.

Bibliographie

ADAMS, M. J. A. (1995). *Beginning to read.* MIT Press, Cambridge, MA.

BLUMENFELD, P.C., P.R. Pintrich, J. Meece & K. Wessels. (1982). «The formation and role of self-perceptions of ability in elementary classrooms». *Elementary School Journal*,vol. 82, p. 401-420.

CHAPMAN, J. and W. E. TUNMER. (2003). «Reading difficulties, Reading-Related Self-Perceptions, and Strategies for Overcoming Negative Self-Beliefs». *Reading & Writing Quarterly*, vol. 19, p. 5-24.

CHEAK, M. and J. WESSEL. (2005). Research in Reading. *Illinois Reading CouncilJournal*, vol. 33, N° 1, p. 80-82.

DAGENAIS, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : Initiation pratique à la recherche.* Beauchemin, Chomedey Laval.

DESLAURIERS, J. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique.* Chenelière /McGraw-Hill, Montréal.

ERICKSON, R., & J. SCHULTZ. (1992). «Students' experience of the curriculum». In *P. W. Jackson (Ed.) Handbook of research on curriculum*, Macmillan, New York, p. 465-485.

FEILER, A. & A. WEBSTER. (1999). «Teacher Predictions of Young Children's Literacy Success or Failure». *Assessment in Education*, vol. 6, N° 3, p. 341-356.

FLANAGAN KNAPP, N. (2002). «Tom and Joshua: Perceptions, conceptions and progress in meaning-based reading instruction». *Journal of Literacy Research*, Chicago, vol. 34, N° 1, p. 59-98.

GERHARD, M. (1971). Effective *Teaching Strategies with the Behavior Outcome Approach.* West Nyack, New York, Parker Publishing Company, Inc.

GIASSON, J. (1997). «L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan (des études réalisées au Québec) et prospectives». *Éducation et francophonie*, vol. 25, n° 2, http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Gaétan Morin, Boucherville.

GOODMAN, V. (1995). *Reading is more than Phonics!* Reading Circles, Calgary.

HELM, D. J. (1985). «Success Versus Failure in the Classroom». *Education*, vol. 105, N° 4, p. 396-397.

HENK, W. A., & S. A. MELNICK. (1995) «The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers». *The Reading Teacher*, vol. 48, N° 6, p. 470-482.

HATZITHEOLOGOU, E. (1997). «Reading Achievement, Birth Order and Family Size». *International Journal of Early Childhood*, vol. 29, N° 2, p. 14-21.

KIROVA, A. (2002). «Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations». *Field Methods*, vol. 14, N°4, p. 418-439.

KRISHNAMURTI, J. (1964). *Think on These Things*. Harper & Row, New York.

LAKOFF, G., & M. JOHNSON. (1980). Metaphors *we live by*. The University of Chicago Press, Chicago.

LOWE, D. W., S.F. LOWE, K.D. Wood & B. Algozzine. (1992). «Whole language for at-risk readers». *Preventing School Failure*, vol. 37, p. 14-18.

MC KENNA, J.C., & D.J. KEAR. (1990). «Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers». *The Reading Teacher*, vol. 43, N° 9, p. 626-639.

MC LEOD, D.B. (1994). «Research on affect and mathematics in the JRME: 1970 to the present». *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 25, N° 6, p. 637-647.

PARKHURST, J.T., and S.R. ASHER. (1992). «Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model». In *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, New York, p. 56-80.

SEITZ, J.A. (!998). « Nonverbal metaphor: A review of theories and evidence». *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, vol. 124, N° 1, p. 95-119.

SLAVIN, R. (2005). «Preventing Failure in Early Reading [Success for All] [Tahola School]». *Orbit Toronto*, vol 35, N° 3, p.3-5.

SMITH, F. (1988). *Joining the literacy club*. Heinemann, Portsmouth, NH.

STANOVICH, Keith E. (1986). «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, N° 4, p. 360-407.

VAN MANEN, M. (1994). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse, London, Canada.

WOLODKO, Brenda. (2004). An *Exploration of Young Children's Affect Towards Mathematic Through Visual and Written Representations*. Department of Elementary Education, University of Alberta, Edmonton.

Annexe A Les questions du jeu

Questions pour un enfant de deuxième année

1. Julie est en deuxième année. Son enseignante dit à la classe de se préparer pour aller lire aux élèves de la maternelle. Julie ne sourit pas. Comment se sent-elle?

2. Pierre reçoit une feuille de son enseignante. Il doit la lire et répondre aux questions. Il ne réussit pas à lire la première ligne. Comment Pierre se sent-il?

3. Tim doit lire un livre qu'il a apporté de l'école à son père. Il essaie de le lire mais il n'y arrive pas. Comment Tim se sent-il?

4. Sarah lit à voix haute un texte que son enseignante lui a demandé de lire. Elle ne lit pas très vite et manque des mots. Philippe dit à son voisin : «Sarah ne sait pas lire». Comment se sent Sarah qui l'a entendu?

5. Sam est en voiture avec sa famille. Ses deux sœurs lisent durant le voyage mais Sam n'a rien à faire car il ne sait pas lire. Comment se sent Sam?

6. Sophie doit se choisir un livre pour lire à la maison. Son professeur lui dit d'en choisir un facile. Elle voit son amie Nathalie qui s'en choisit un dans le groupe des difficiles. Comment se sent Sophie?

7. Michelle joue avec son amie Marie. La petite sœur de Marie vient lui demander de lui lire un livre. Marie accepte et lui lit un livre. Lorsqu'elle a terminé, la petite sœur regarde Michelle et lui demande si elle veut lui lire un livre aussi. Michelle dit non. La petite sœur s'en va un peu triste. Comment se sent Michelle?

8. Patrick est en 2e année et il ne sait pas très bien lire. Sa tante vient le visiter. Elle parle avec Patrick. Elle lui demande comment est son école. Qui sont ses nouveaux amis? Elle lui dit : «Tu sais lire et compter maintenant Patrick». Patrick la regarde et décide d'aller dans sa chambre. Comment se sent Patrick?

9. Justin joue à l'ordinateur avec son ami. Son ami peut lire ce qui est écrit dans le jeu. Quand c'est le tour de Justin, il a de la difficulté à jouer car il ne peut pas lire ce qui est écrit. Comment se sent Justin?

10. Annie est invitée à aller au restaurant avec la famille de son amie Gabrielle. Quand ils sont au restaurant, la serveuse leur donne des menus. Gabrielle choisit ce qu'elle prendra. Annie regarde le menu. Elle ne peut pas le lire. Elle ne veut pas demander à Gabrielle de lui lire le menu. Comment se sent Annie?

11. Rosalie a une cousine qui a le même âge qu'elle. Elle s'appelle Emmanuelle. Emmanuelle donne une carte de fête à Rosalie. Rosalie regarde la carte mais elle ne peut pas lire ce qui est écrit. Emmanuelle lui dit : «Lis la carte, elle est très drôle!» Comment se sent Rosalie?

12. Le professeur de Johnny demande à la classe de sortir leur livre de lecture et leur dit : «Tournez à la page 32. Lisez la page tout seul.». Johnny regarde la longue page à lire. Comment se sent-il?

13. Olivier a presque fini l'école. Il a hâte aux vacances d'été. Son papa lui annonce qu'il devra aller à un camp de lecture où il pratiquera à lire avec d'autres enfants et un professeur. Comment se sent Olivier?

14. Ashley est en 1ère année. Elle a presque terminé. L'été approche. Ashley ne sait pas lire tout seule. Toutes ses amies sont excitées d'aller en 2e année. Ashley n'est pas excitée comme le sont ses amies. Comment se sent Ashley?

15. Claudia est en 1ère année. Son enseignante donne une feuille à tous les élèves de la classe. Elle leur demande de lire le texte ensemble. Claudia suit avec son doigt mais fait semblant de lire car elle ne peut pas lire ce qui est écrit. Elle voit les autres enfants qui lisent à voix haute. Comment se sent Claudia?

16. Anne est dans son lit. Elle prend son livre préféré qu'elle a reçu quand elle avait 5 ans. D'habitude, elle ne fait que regarder les images. Aujourd'hui, elle regarde les mots et s'aperçoit qu'elle peut les lire. Elle réussit à lire presque tout le livre. Comment se sent Anne?

17. Suzie reçoit une lettre de son ami Paul qui est déménagé à Calgary. Elle l'ouvre vite et lit la lettre de son ami. Sa mère lui demande si elle a besoin d'aide pour lire. Suzie n'a pas besoin d'aide. Elle peut lire la lettre tout seule. Comment se sent-elle?

18. Marc peut maintenant choisir un livre dans la même boîte que son ami Joseph. Son professeur lui dit qu'il lit mieux maintenant. Les livres dans cette boîte sont tellement plus intéressants que ceux dans la boîte des livres plus faciles. Comment se sent Marc?

19. Peter reçoit une feuille de son professeur. Il doit lire le texte et répondre aux questions à propos d'animaux qui vivent dans la forêt. Peter réussit à faire tout le travail. Lorsqu'il a terminé, son professeur lui dit qu'il a du temps libre et qu'il peut aller jouer à la table de jeux. Comment se sent Peter?

20. Depuis quelques jours, Karine aime plus lire des livres tout seule. Sa maman lui explique qu'elle lit mieux maintenant et que c'est pour ça qu'elle aime lire plus qu'avant. Comment se sent Karine?

Questions pour enfant de première année

1. Simon a 6 ans et il ne sait pas lire. Dans sa classe, son meilleur ami, Ben, peut lire des livres tout seul. Comment se sent Simon?
2. La maman de Julie vient dans la classe de Julie à tous les mardis. Elle écoute lire les élèves de la classe. Joanne ne sait pas beaucoup lire. C'est à son tour d'aller avec la maman de Julie. Comment se sent Joanne?
3. Max reçoit une carte de son professeur. Il essaie de lire ce que ça dit mais il ne peut pas lire. Comment se sent Max?

4. Pierre reçoit une feuille de son enseignante. Il doit la lire et mettre la bonne couleur sur le dessin. Pierre ne peut pas lire. Comment Pierre se sent-il?

5. Tim doit lire un livre qu'il a apporté de l'école à son père. Il essaie de le lire mais il n'y arrive pas. Comment Tim se sent-il?

6. Sarah lit à voix haute un livre que Madame lui a demandé de lire. Elle ne lit pas très vite et manque des mots. Philippe dit à son voisin : «Sarah ne sait pas lire». Comment se sent Sarah qui l'a entendu?

7. Sam est en voiture avec sa famille. Ses deux sœurs lisent durant le voyage mais Sam n'a rien à faire car il ne sait pas lire. Comment se sent Sam?

8. Sophie ne sait pas encore très bien lire. Elle doit se choisir un livre pour lire à la maison. Son professeur lui dit d'en choisir un facile. Son amie Nathalie lit très bien. Elle se choisit un livre dans le groupe des difficiles. Comment se sent Sophie?

9. Patrick est en 1re année et il ne sait pas très bien lire. Sa tante vient le visiter. Elle parle avec Patrick. Elle lui demande comment est son école. Qui sont ses nouveaux amis? Elle lui dit : «Tu sais lire et compter maintenant Patrick». Patrick la regarde et décide d'aller dans sa chambre. Comment se sent Patrick?

10. Justin joue à l'ordinateur avec son ami. Son ami peut lire ce qui est écrit dans le jeu. Quand c'est le tour de Justin, il a de la difficulté à jouer car il ne peut pas lire ce qui est écrit. Comment se sent Justin?

11. Claudia est en 1ère année. Son enseignante donne une feuille à tous les élèves de la classe. Elle leur demande de lire le texte ensemble. Claudia suit avec son doigt mais fait semblant de lire car elle ne peut pas lire ce qui est écrit. Elle voit les autres enfants qui lisent à voix haute. Comment se sent Claudia?

12. Anne est dans son lit. Elle prend son livre préféré qu'elle a reçu quand elle avait 5 ans. D'habitude, elle ne fait que regarder les images. Aujourd'hui, elle regarde les mots et s'aperçoit qu'elle peut les lire. Elle réussit à lire presque tout le livre. Comment se sent Anne?

13. Suzie reçoit une lettre de son ami Paul qui est déménagé à Calgary. Elle l'ouvre vite et lit la lettre de son ami. Sa mère lui demande si elle a besoin d'aide pour lire. Suzie n'a pas besoin d'aide. Elle peut lire la lettre tout seule. Comment se sent-elle?

14. Marc peut maintenant choisir un livre dans la même boîte que son ami Joseph. Son professeur lui dit qu'il lit mieux maintenant. Les livres dans cette boîte sont tellement plus intéressants que ceux dans la boîte des livres plus faciles. Comment se sent Marc?

15. Depuis quelques jours, Karine aime plus lire des livres tout seule. Sa maman lui explique qu'elle lit mieux maintenant et que c'est pour ça qu'elle aime lire plus qu'avant. Comment se sent Karine?

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Claude Lamoureux*

Title of the Research Project: *L'engagement cognitif et le processus de différenciation en science au secondaire*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: *2006*

University of Alberta

L'engagement cognitif et le processus de différenciation en science au secondaire

par

Claude Lamoureux

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Hiver 2006

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *l'engagement cognitif et le processus de différenciation en science au secondaire*, présentée par *Claude Lamoureux* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche *à ma famille, à mes étudiants et à mes collègues de travail. C'est avec eux que je partage ce projet et il faudrait, comme dit Habermas, revenir à l'idée selon laquelle à coté de la vérité proprement dite d'un résultat on doit considérer son intérêt.*

ABSTRACT

The present project concerns itself with cognitive commitment in the process of teaching differentiation of sciences at the secondary level.

The following question is addressed in the present work: Which of the concepts of commitment which are necessary for the creation of the existentialist intelligence in the classroom according to the paradigm on differentiation? To answer this question, a search of the professional and relevant literature has indicated lines between leadership, differentiation and the steps to reflexive thinking.

Finally, we propose a self-evaluating grid which could be used by the teacher in his or her teaching steps at the secondary level.

RÉSUMÉ

Le présent projet s'intéresse à l'engagement cognitif dans le processus de la différenciation pédagogique des sciences au secondaire.

La question suivante est abordée dans le présent travail : Quels sont les concepts d'engagement qui sont nécessaire à la création de l'intelligence existentialiste en salle de classe suivant le paradigme de la différenciation? Afin de répondre à cette question, une littérature professionnelle et pertinente a démontré les liens entre le leadership, la différenciation et la démarche réflexive.

Finalement, nous proposons une grille d'autoévaluation qui pourrait être utilisée par l'enseignant dans sa démarche pédagogique au secondaire.

REMERCIEMENTS

Merci à Marie-Elaine, à Nathaniel, à Emie-Claude;

Merci à Johanne;

Merci à mes enseignants qui ont guidé ce cheminement;

Merci à Claude Goyet et Georgette Aubin,

Merci à André Lamoureux et Elizabeth Brochu

Merci à Paul Laurin, Ph.D, à Pierre Angenot, Ph D., à Madame Yolande Tremblay, Ph.D,

Merci à la classe du Res non verba,

Merci à la classe du Labor Omnia Vincit,

Merci à la classe du Praestantiam Consectemur,

Merci à mes chers collègues de travail,

Finalement, un merci spécial à Noël Gour, professeur au Campus Saint-Jean de la University of Alberta, pour ses commentaires tout au long de mon cheminement académique et durant la rédaction de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Page

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1.1 THÉMATIQUE DU PROJET

La thématique du projet s'intéresse aux liens entre la différenciation pédagogique et le processus d'engagement dans la classe. Ces liens se développent dans une forme de leadership pro-confiant (Caron, 2002), d'engagement cognitif de l'enseignant et des élèves face à la matière que sont les sciences au secondaire, plus particulièrement au niveau premier (1er) cycle.

La pertinence des corrélations entre la différenciation et l'engagement semble permettre la création d'un outil sur des stratégies d'engagement pour l'enseignant dans le but d'améliorer ses actes pédagogiques.

1.1.1 Présentation du centre d'intérêt

L'idée de base de la thématique est d'intégrer la différenciation dans l'apprentissage des sciences au niveau secondaire (1er cycle), soit au niveau de la septième (7ième) à la neuvième année (9ième). Le contexte de la recherche permet de faire le point sur la différenciation et ses courants qui dominent le discours pédagogique actuel.

Il faut comprendre que plusieurs auteurs ayant traité des intelligences multiples (IM) et de la différenciation parlent du phénomène d'engagement de la part de l'enseignant (Caron 2002, Hoerr 2002, Fullan 2004). Ce concept d'engagement qui est en relation avec

l'intelligence émotionnelle (Goleman1995, Fullan 2004, Caron 2002) est nécessaire pour développer un leadership pro-confiant en différenciation.

Toutefois, malgré les nombreuses publications sur le sujet, il apparaît que notre façon d'enseigner ne touche que superficiellement la différenciation. Nous comprenons que cette démarche demande l'acquisition des bases du leadership pro-confiant nécessaire à l'engagement cognitif en salle de classe.

Il faut donc, à l'heure actuelle, axer notre démarche sur un savoir-agir (lire compétence) qui ne met plus uniquement l'accent sur le transfert vers les apprenants, mais aussi une compétence transversale qui mène vers le propre engagement de l'enseignant.

Le but de cette composante transversale est d'établir un climat intra-personnel qui permet selon Fullan(2004), le développement d'un discours de compétence tacite (Fullan 2004) entre l'enseignant et les élèves. On peut concevoir que notre projet fait un parallèle avec l'expérience pratique du discours pédagogique de l'école New City de Hoerr (2002) sur un apprentissage collégial en intelligences multiples (IM).

De plus, cette compétence transversale ou engagement que nous développons en sciences peut se recycler à l'ensemble des autres disciplines d'apprentissage au secondaire, à titre d'exemple : aux études sociales. Pour saisir les différentes étapes de cet engagement, il faut que l'enseignant développe une ouverture multi-contextualisante (Caron, 2002) de sa pratique.

Au sens strict, intégrer la différenciation dans la salle de classe en sciences, c'est de transformer des concepts abstraits d'une façon relative. Le concept de compétence de l'enseignant présente des concepts scientifiques qui ne peuvent être totalement maîtrisés dans l'absolu. C'est souvent une démarche de toute une vie pour les apprenants, exemple : les notions de physique quantique.

Bref, comment faire? Comment, malgré le caractère restrictif de notre cadre de recherche, en faire un outil pratique pour l'apprenant adulte et l'adolescent de la salle de sciences? Comment réduire et éliminer les routines éducatives (lire : différenciation planifiée et successive) vers un rituel ou courant d'engagement (Csikzentnihalyi, 1991) en matière d'apprentissage? Il faut saisir que le courant d'engagement du savoir-agir nécessite un levier, celui de l'intelligence émotionnelle dans l'engagement dans un savoir-agir. La présente recherche tente d'établir le lien entre l'engagement pédagogique et le leadership pro-confiant.

1.1.2 **Identification du problème**

Lorsqu'il est question de différenciation, les recherches contemporaines se développent généralement autour d'activités qui touchent les intelligences multiples (I.M.). La présente recherche s'oriente davantage dans la même direction que Caron (2002) et de Hoerr (2002) sur l'aspect professionnel du geste de l'enseignant. De plus, l'étude prend pour essentiel une démarche référentielle qui tient compte des pratiques pédagogiques compatibles à la différenciation, surtout dans l'élaboration d'activités qui favorisent l'engagement et indirectement les intelligences multiples (IM).

Cette démarche référentielle permet de développer une forme de leadership en relation avec la différenciation (Caron, 2004) et le modèle théorique des intelligences multiples de Gardner (1997) propulse l'enseignant vers un nouveau paradigme.

Ce paradigme n'est pas un nouveau curriculum, ni une nouvelle méthode d'évaluation. Il semble que ce soit un processus qui vise à établir le lien entre le savoir tacite et le savoir explicite que présente Fullan (2004) dans son livre : « Leading in a Culture of Change ». D'autre part, Caron (2002) et Hoerr (2002) développent ce nouveau paradigme en relation avec les apprenants adultes qui font face à des problèmes de transfert entre les savoirs tacites et explicites dans nos lieux d'enseignement.

Les savoirs explicites se nomment aussi intelligences logicomathématiques et linguistiques (Gardner, 1997). Quant aux savoirs tacites, ils prennent aussi les noms d'intelligence émotionnelle (Goleman,1997), interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste, spatiale, musicale, corporelle et existentialiste (Gardner, 1997).

Il semble que nos organisations scolaires aient très bien répondu aux demandes des savoirs explicites sur le plan de la formation des individus. C'est ainsi que nous voyons apparaître dans nos organisations la structure de pensée qui découle des apprentissages logicomathématiques et linguistiques soutenus et des carences des autres formes d'intelligence ou de compréhension générale.

Parallèlement, Peter Senge (1990) indiquait le même constat en relation avec les cycles de vie des organisations. Le constat est que : « dans les cycles de vie se façonnent les structures de l'organisation et que celles-ci sont en relation avec le schéma de pensée des acteurs de l'organisation ». C'est donc dire que les organisations sont des représentations vivantes de ces deux types d'intelligence (logicomathématiques et linguistiques). Ce constat est observé par plusieurs auteurs : Fullan (2004), Hoerr (2002) et Caron (2002) ont constaté le caractère limitatif sur le plan cognitif de ces deux types d'intelligence chez les enseignants.

De plus, dans son étude sur les IM, Hoerr (2002) soulève le concept suivant : « Nous évaluons ce que nous valorisons ». Ce concept soulève une question : Est-ce que l'enseignant ne devrait pas connaître ses propres intelligences multiples (IM) dans le but d'augmenter son engagement envers la différenciation?

Parallèlement, lorsqu'il s'agit de différenciation en sciences, il y a plusieurs zones nébuleuses. Une de ces zones est le lien entre la taxonomie sur les différentes façons d'apprendre (lire IM) (Dryden Vos, 1994) et les modes de représentation des sciences (Charnay, 1999) qui sont, selon Bruner, le concret, l'imagée et le symbolique. Il faut comprendre que c'est par le dosage de ces modes de représentations et de la capacité de faire des liens entre eux face à un objet d'apprentissage qui est le gage d'une réussite scolaire en sciences. Autrement dit, c'est la capacité de faire des liens ou l'aller-retour dans ces modes de représentations (Beauregard, 2002) en relation avec les IM qui est le gage d'échec ou de réussite scolaire en sciences!

Une autre zone nébuleuse est l'outillage cognitif proposé aux apprenants (Caron, 2002). Il apparaît, comme l'a souligné Beauregard (2002), que la science ne peut être enseignée uniquement par voie de projet porteur d'un transfert des connaissances. C'est la limite de la pédagogie par projet dans un processus de différenciation en sciences, car il faut des paramètres conceptuels. Toutefois, l'engagement à la résolution de problèmes est au cœur du développement de la pensée chez l'étudiant et en particulier en sciences (Beauregard, 2002). Il faut donc un metteur en scène de cet engagement, un professeur qui est en mesure de reconnaître le motif et le fil conducteur des représentations (concrètes, imagées et symboliques) que nécessitent un problème ou un concept. Cette tendance rejoint le concept voulant que l'enseignement différencié (Caron, 2002) ne se dissocie pas de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) et la tendance conceptuelle de Herron (1971) et Schwab (1964) et leur « conceptualized inquiry-based- instruction ».

De façon plus pratique, l'outillage différencié proposé à l'étudiant passe par l'acte d'apprentissage enseignant (Caron, 2002). Cet acte d'apprentissage enseignant s'intègre dans un défi des huit stratégies d'engagement de l'enseignant. La présente recherche tire donc son importance du fait qu'elle porte sur ces stratégies d'engagement et le leadership en différenciation sous l'angle de l'apprentissage des sciences secondaires.

1.2 DÉFINITION DU PROBLÈME

La présente recherche se veut fondamentalement la continuation de l'œuvre de Hoerr (2002) et de Caron (2002) sur la différenciation, mais dans le contexte particulier des sciences au niveau secondaire. La recherche se limite à faire le lien qualitatif entre l'engagement et la différenciation dans l'élaboration d'une grille d'autoévaluation ou questionnaire qui cible les étapes de l'engagement en classe.

1.2.1 Objectif de la recherche

La thématique de la recherche se fait sous l'angle presque inexploré de l'engagement cognitif de l'enseignant. La présente recherche tire son importance car elle porte sur les différents niveaux d'engagement que développe l'enseignant sous l'angle de la différenciation en sciences au premier (1er) cycle du secondaire.

Le premier objectif de cette recherche sera de vérifier la pertinence de l'engagement personnel de l'enseignant qui découle du leadership pro-confiant ou de la différenciation des sciences au secondaire. Pour ce faire, une recension des écrits sur cette forme de leadership nous permet de faire des liens entre l'engagement différencié base d'une forme de condition émotionnelle ou d'engagement qui permettent l'apprentissage en classe. Ainsi, cette recension permettra une continuation vers la formation d'une autoévaluation sur l'engagement cognitif dans la différenciation en sciences au secondaire. Cette autoévaluation semble permettre d'identifier et de mettre en valeurs l'engagement différencié et les stratégies cognitives qu'il valorise. De plus, la grille d'autoévaluation permet de mettre en évidence les stratégies compatibles à cette démarche.

1.2.2 Présomptions de base

Il apparaît que pour conduire ce projet de recherche certaines présomptions de bases sont nécessaires. Ces présomptions sont :

1-L'enseignant est un individu qui veut développer son engagement pédagogique.

2-L'enseignant en sciences est un leader pro-confiant qui désire améliorer ses connaissances en différenciation et engagement.

1.2.3 Définitions des termes

Engagement : « état des gens qui sont si engagés dans une activité que rien d'autre ne semble exister ou n'avoir d'importance » Csikszentnihaldyi (1991).

Compétence tacite : compétence que les individus développent par le développement de l'intelligence intra-personnelle suivant une tâche donnée.

Compétence transversale : un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Cette compétence fait donc appel simultanément à des connaissances, des concepts, des habiletés et des attitudes intégrées dans l'accomplissement d'une tâche complexe.

Climat intrapersonnel : concept de variations contextuelles abstraites de travail qui permet un phénomène social d'apprentissage ou une culture organisationnelle.

Intelligences multiples ou IM : intelligences, habileté à résoudre un problème ou à créer un produit qui a une valeur pour la communauté (Gardner, 1990).

Les IM sont : linguistique, logico-mathématique, musicale, corporelle et kinesthésique spatiale, naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle.

Leadership pro-confiant : leadership que l'enseignant développe dans son développement en différenciation.

1.2.4 Question de la recherche

Cette recherche vérifie la pertinence du leadership « pro-confiant » (Caron, 2002) dans un processus d'engagement différencié des sciences au secondaire.

Pour ce faire, l'enseignement par engagement devient une assise incontournable dans le but d'intégrer la différenciation dans sa salle de classe.

Toutefois, selon Howard Gardner (1980), Armstrong (1993) et Caron (2002), chaque apprenant possède les huit intelligences dans des parties spécifiques du cerveau et son propre système de symbole. C'est pourquoi, malgré le fait qu'il existe de nombreuses classifications sur les styles d'apprentissages (Dryden et Vos, 1994), peu s'intéressent au concept d'auto-analyse des styles d'apprentissage chez l'apprenant et aux qualités de leadership chez l'enseignant suivant un cadre stratégique d'engagement en sciences. Les liens entre ces trois concepts semblent permettre le développement d'une grille efficace

pour l'enseignant en sciences au secondaire. Donc, ces liens peuvent prendre la forme de la question suivante:

Quels sont les concepts d'engagement qui sont nécessaires à la création de l'intelligence existentialiste en salle de classe suivant le paradigme de la différenciation ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

2.1 LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Un des fondement du leadership en différenciation est dans l'ouvrage de Jacqueline Caron (2002). Cet ouvrage définit ce qu'est le leadership en milieu scolaire, plus spécifiquement dans les gestes d'enseignement qui s'installent dans la problématique de l'apprentissage.

Caron (2002) définit le leadership comme une phase nécessaire dans la différenciation pédagogique. Cette phase constitue la première étape de l'engagement professionnel.

2.2 LE LEADERSHIP PRO-CONFIANT

Ce type de leadership se nomme « confiant » ou « pro-confiant » selon Caron (2002). L'auteur nous fait comprendre que l'enseignement s'intègre dans un paradigme nouveau. Ce paradigme place l'enseignant en formation continue dans l'apprentissage des compétences et des savoirs essentiels des apprenants (socle de compétences). Le paradigme de Caron (2002) fait référence à la formation des maîtres que nous retrouvons en Belgique et qui a une durée de huit (8) années.

D'autre part, Caron suggère que le « leadership pro-confiant » se développe à partir du portfolio de l'enseignant en relation avec les défis des changements actuels qui se produisent dans le domaine de l'enseignement et dans la société. Nous assistons à des



formes de décloisonnement de gestion scolaire et des apprentissages, comme par exemple, certaines expériences de regroupement par les pairs (3 enseignants suivant des matières différentes et relation avec des genres différents qui font de l'observation par fiche de supervision).

De plus, il y a beaucoup de discussions entre collègues sur la différenciation et sur le concept des cycles de formation. La volonté de décloisonner l'apprentissage semble favoriser le décloisonnement de la profession de l'enseignement qui débouche sur une ouverture vers d'autres professions connexes à l'apprentissage. Citons à titre d'exemple un électricien en relation avec l'unité quatre (4) du programme de sciences de neuvième année en Alberta (2001). Ceci a pour but d'intégrer ses savoirs au capital d'expérience (lire son portfolio) de l'enseignant (Caron, 2002).

Cette démarche favorise la construction d'un portfolio ou une augmentation des savoirs chez l'enseignant (un outil à sa propre supervision) qui intègre une démarche réflexive (Caron, 2002) et la création d'une approche créatrice en science qui rejoint à la fois le programme d'étude et possiblement l'approche sur l'engagement.

2.3 LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Selon Caron, la démarche réflexive est à la fois une façon de développer et d'acquérir une compétence pour l'enseignant. Une compétence qui permet d'évaluer les effets de leurs actions sur les élèves. Toutefois, ce trajet réflexif s'avère complexe, car il met en évidence l'absence de connaissance chez l'enseignant sur sa capacité d'évaluer sa cohérence ou son engagement sur sa pratique.

Il faut, selon Caron (2002), développer une démarche réflexive chez l'enseignant. Cette démarche suggère le journal de bord, le portfolio, l'autoévaluation et la participation de l'enseignant à des groupes d'analyse. De plus, Caron (2002) suggère aussi le jumelage, la dyade d'entraide entre les enseignants et la mise en place du mentorat.

Il apparaît que le développement professionnel d'un enseignant ne s'élabore pas uniquement à partir d'une évaluation à tout prix comme nous le connaissons en ce moment. Il faut donc élaborer un code d'éthique qui ne vise pas la concurrence entre enseignants, mais une introspection sur les choix de la réflexion pédagogique (exemple dans des choix de lecture) et de la collaboration dans l'apprentissage (Wolf, 1991) (Fullan, 2004). Caron (2002) soutient que développer un code d'éthique se fait par la création d'un portfolio chez l'enseignant. Un portfolio qui place le premier fondement du leadership pro-confiant dans la réflexion.

Tentons maintenant de modifier le concept de portfolio de Caron (2002) vers une approche plus contemporaine de canevas de travail du leader au niveau secondaire. Ce

travail est maintenant beaucoup plus facile avec l'aide de la technologie moderne, de l'Internet et du blogue.

Il semble que suivant l'approche canevas de travail ou de site virtuel de travail, Caron (2002) et Wolf (1991) convergent avec le concept de leadership de Fullan (2004). C'est que Fullan (2004) développe cinq (5) composantes au leadership qui sont les suivantes : l'aspect moral, camper le changement, développer des relations, créer le savoir et l'entraide et développer de la cohérence des savoirs (p.3 Fullan 2004). Voici la cohérence des approches sous forme de tableau:

Tableau 1 :
Cohérence entre le leadership pro-confiant de Caron et le concept de leadership de Fullan

Caron (2002)	Fullan (2004)
1) Décloisonner les pratiques	1) Bâtir des relations
2) Code d'éthique	2) Aspect moral
3) Cohérence sur sa pratique	3) Cohérence des savoirs
4) Le défi du changement	4) Comprendre le changement
5) Socle des compétences	5) Le savoir des créations et l'échange

(notre création)

La démarche de Fullan (2004) semble s'intégrer directement au concept de Caron (2002) suivant les cinq compétences du leadership qu'il élabore. D'autre part, Caron (2002) dresse comme Fullan (2004) les caractéristiques d'un portfolio d'un leader pro-confiant. Voici une présentation des caractéristiques d'un portfolio d'enseignant sous forme de tableau et suivant la tendance réflexive de Caron (2002).

Tableau 2 : Portfolio

1 -Être signifiant et avoir une fonction précise.
2 -Être sélectif, fidèle à la réalité du travail.
3 -Être un élément intégrateur.
4 -Être réfléchissant et témoigner des prises de conscience.
5 -Être axé sur la coopération.
6 -Être dynamique au fil des années.
7 -Être propice à l'accomplissement.
8 -Être propice à l'évaluation sous forme d'expérience reliée à des activités réelles en classe.
9 -Être interactif.

Référence : Caron (2002) p. 49

De plus, Caron (2002) rejoint les paramètres de Wolf (1991) de Wheeler (1993) et Riggs (1997) dans les composantes du portfolio ou du site virtuel de l'enseignant. Selon Wolf (1991), le portfolio se développe autour de cinq composantes qui sont : l'enseignement dans la classe, la planification et la préparation d'activités d'apprentissage, l'évaluation des élèves et des programmes, les interventions entre collègues et les interactions avec les parents et la communauté.

Parallèlement, Wheeler (1993) propose les sélections suivantes : les connaissances de la matière enseignée, les habiletés pour l'enseignement, les habiletés en matière d'évaluation, les activités professionnelles et la participation aux activités de l'école.

Finalement, selon Riggs (1997), l'enseignant peut développer son site virtuel ou son portfolio avec les composantes suivantes : un plan d'action relatif à la gestion de classe, un plan de leçon, les travaux d'un élève et un document attestant de l'interaction entre collègues. D'autre part, voici un tableau qui intègre en bilan les composantes en matière de portfolio ou du site virtuel.

Tableau 3 : Analyse des portfolios

Portfolio ou Site Virtuel	**Wolf**	**Wheeler**	**Riggs**	**Caron**	**Fullan**
Contenu 1	Enseignement	Connaissance	Gestion de classe	Savoir Expérience	Savoir tacite
Contenu2	Planification	Habiletés d'enseigner	Lettre aux parents	Savoir théorique	Savoir explicite
Contenu 3	Évaluer les élèves	Habiletés d'enseigner	Plan de leçon	Savoir intégré	
Contenu 4	Interaction avec les parents	Activités professionnelles	Travaux d'élèves	Savoir réinvesti	
Contenu 5	Interaction avec les collègues	Participation aux activités	Interaction avec les collègues		

Ceci étant dit, il est important de souligner que le présent travail s'oriente davantage selon la tendance des savoirs de Caron (2002) et Fullan (2004).



2.4 LES SAVOIRS ET LE BILAN INTUITIF DES COMPOSANTES DU SITE VIRTUEL

Parallèlement, Caron (2002) intègre les dimensions suivantes : le savoir d'expérience, le savoir théorique, le savoir intégré et le savoir réinvesti que nous pouvons établir dans le site virtuel.

Pour Caron (2002) la composante savoir expérience se structure autour d'un plan de cours (Riggs, 1997), un projet vécu (Wheeler, 1993) ou un scénario d'apprentissage dont le professeur garde copie. C'est une réalisation qui permet à l'enseignant de faire son bilan intuitif de ses interventions dans le but de différencier les rythmes d'apprentissages et d'établir son bilan expérience et peut-être même un questionnaire sur le vécu des élèves.

C'est le point de départ d'un procédé et d'un programme (Goleman, 2002) qui facilite l'implantation d'une différenciation planifiée en salle de classe. Ce bilan intuitif permet aussi une description des états d'âme et des peurs face au programme d'études des sciences au secondaire et il rejoint davantage la réalité de l'enseignant au secondaire.

Cet aspect du site virtuel de l'enseignant que constitue le bilan théorique est une richesse pour l'apprenant. Ce bilan touche l'aspect organisationnel physique de l'apprentissage, le suivi de l'apprentissage, l'évaluation en fonction de l'apprentissage, l'encadrement de l'apprentissage pour éviter la dispersion. Il demande beaucoup de recherches qui sont en interrelation à la fois avec l'aspect théorique de la pédagogie et leurs compatibilités et avec le développement de la science et de l'éthique sociale qu'elle comporte. En voici les composantes sous forme de tableau.

Tableau 4 : Composantes du site virtuel en différenciation au secondaire

Composantes	**Outils**
Aspects organisationnels	Listes des salles et leurs composantes en V.A.K. (visuelles, auditives, kinésiologiques)
Suivi d'apprentissages	Ordinateurs, serveurs, logiciel d'évaluation, banque d'évaluation et de ressources en V.A.K. Un centre de référence des devoirs Un centre virtuel des labs (multi-media)
Évaluation en fonction de l'apprentissage	Un guide d'étude pour les examens sommatifs Un hyperlien sur des questions d'examens. Un lien avec le programme d'étude et des hyperliens sur les unités à l'étude.

Ce bilan intuitif permet de structurer les composantes du bilan théorique de l'enseignant. Cette tendance rejoint les idées de Goleman et de Boyatzis (2002) sur la recherche de nouveaux modèles d'apprentissage. Fullan (2004) parle aussi de l'aspect de l'intuition et de l'émotion comme des apprentissages à la compétence personnelle et sociale d'un membre à son organisation. Selon Fullan (2004), le leader est capable de combiner deux types d'intelligences, mentale et émotionnelle. Toutefois, Fullan (2004) demeure uniquement sous l'angle de l'intelligence interpersonnelle et sous l'aspect intra-personnelle.

Il faut comprendre que ce bilan théorique devient alors essentiel, car il permet d'établir le protocole de recherche de l'enseignant face à la démarche d'apprentissage de sa classe et de son engagement. Ce bilan théorique, ou savoir théorique, prend forme dans son site virtuel par des liens pertinents et alimentés sur les cycles d'apprentissage de même que les compétences poursuivies en classe. C'est un outil de référence et de construction du savoir enseignant. Ce savoir enseignant doit nécessairement prendre une forme nouvelle.

Tentons maintenant, à titre d'exemple, de faire une première corrélation comme enseignant en sciences entre le bilan théorique de pédagogie compatible avec le bilan intuitif (voir tableau 3) sur la différenciation. Ce n'est que très récemment et très inégalement que l'on valorise plusieurs tendances pour une même matière en enseignement. Il apparaît que la différenciation ne favorise pas l'explosion des activités en fonction des IM, mais la compréhension du cadre de travail de l'engagement différencié qui se développe en classe.

Voici, sous forme de tableau, cet outil de références sur les tendances pédagogiques. Il peut être en applications pour l'ensemble des unités en sciences au premier (1er) cycle du secondaire.

Tableau 5 : partie 1 : Stratégies d'apprentissages compatibles

Leadership Pro-confiant	Gestion Mentale	I.M.	Apprentissage coopératif	P.N.L.
Démarche réflexive ↓ Portfolio 1-savoir expérience 2-savoir théorique 3-Savoir intégré 4-Savoir réinvesti Savoir tacite Savoir explicite	Actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.) Rendre conscient de manière explicite Approche individuelle et collective Évocations visuelles auditives Développe estime de soi, L'élève devient son propre médiateur de son apprentissage	Intelligence: verbo-linguistique Logico-mathématique Spatiale Corporelle kinesthésique Musicale Interpersonnelle Intrapersonnelle Naturaliste	Motivation par le groupe et la responsabilisation Coopérer pour apprendre Respect des différences Apprentissage par les pairs Formation de groupes hétérogènes Organisation Pédagogique sur le soutien.	Communication mental conscient et inconscient Totalité de l'apprentissage Modeling du métamessage Allégorie Langages métaphoriques Isomorphisme

Partie 2 :

Gestion participative	Apprentissage par la collégialité	Engagement total et champ d'énergie	Intelligence émotionnelle	Enseignement stratégique
Approche qui vise la gestion de classe Gestion du comment faire entre enseignant, élève, classe, contenu Approche fondée sur l'harmonisation de la gestion classe du climat, les contenus, l'organisation	Organisation apprenante Elle se discipline par le travail Discute ensemble des besoins et croissance des besoins Travailler ensemble au développement du curriculum Réfléchir sur les pratiques actuelles S'observer et s'enseigner mutuellement	Gestion de l'anxiété sociale Échelle de Rosenberg Énergie émotionnelle Énergie spirituelle Énergie mentale Énergie physique	Connaissance des émotions Maîtrise de ses émotions Automotivation Maîtrise des relations humaines	Intégration des apprentissages Construction des savoirs Stratégie cognitive, méta-cognitive Évaluation formative Enseignant prépare les retombées cognitives et affectives dans son plan pédagogique Modelage Pratique guidée Pratique avec les pairs Pratique autonome.

Cette forme nouvelle doit permettre à l'enseignant de mettre en pratique une gestion pédagogique basée sur la différenciation.

Il faut comprendre que la différenciation successive maintient un enseignant progressif vers un objectif d'unité en sciences pour l'ensemble des élèves (lire un enseignement par

objectif). Cependant, le simultané apporte souvent des variations cognitives, des supports d'apprentissages, tel qu'un laboratoire interactif, une présentation en technologies de l'information de la communication ou T.I.C., un travail en symbolique neurolinguistique pour le tableau des éléments périodiques en chimie, etc.

Cette nouvelle forme doit aussi réduire le contexte trop rigide que peut prendre cette démarche différenciée (travaux de Wasburne (1922), Freinet (1950), Legrand (1986) et Meirieu (1985). Cette tendance place l'enseignant face à une formation continue, car son site virtuel de travail devient un outil d'apprentissage pour l'enseignant, pour l'étudiant et l'administrateur d'école. Finalement, ce bilan théorique se veut un cadre de référence qui vise un contexte d'apprentissage des pistes d'utilisations et des réalisations de son bilan intuitif.

> « Knowledge is something we digest rather than merely hold. It entails the knower's understanding and some degree of commitment. » Fullan (2004) p.116

Un solide bilan théorique permet l'intégration d'un autre savoir qui demeure celui du savoir intégré. Ce savoir permet de trier de façon qualitative les gestes que l'enseignant doit poser pour le transfert des apprentissages en classe ou dans son bilan intuitif. Il permet de développer des outils de gestion des apprentissages et des pistes vers une nouvelle forme d'évaluation plus authentique à chaque apprenant. Une évaluation en classe tenant compte de la différenciation successive et simultanée, mettra en évidence le fait que certains élèves sont plus littéraires, d'autres symboliques et d'autres encore plus près d'une évaluation orale.

Ce savoir permet de réduire la différenciation mécanique vers une différenciation plus régulatrice qui permet la création de test diagnostique pour mieux structurer les élèves et d'implanter une approche qui actualise leur potentiel intellectuel pour ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

> Selon Meirieu (1995) :
> « Une bonne pédagogie n'est pas une pédagogie parfaite mais plutôt celle qui maîtrise ses imperfections. »

Le savoir intégré de l'enseignant dispose dans son site de grilles d'autorégulation pour l'enseignant (lire questionnaire qui peut être distribué aux élèves, voir tableau 10) vers une analyse réflexive de sa pratique. C'est en quelque sorte une forme de supervision personnelle qui peut apprendre du style et du niveau des apprenants et d'une analyse de leurs composantes d'apprentissage (lire le questionnaire qui peut être distribué aux élèves, voir tableau 10).

Une étude de ce travail d'autorégulation de la part de l'enseignant peut indiquer le point de départ d'une connaissance véritable de ses élèves en relation avec leurs rythmes, leurs degrés de motivation et leurs styles d'apprentissage. C'est une forme de mentorat pédagogique par une guidance sporadique de leurs différences et des intelligences (lire IM). Cette thérapie de la réalité développe une qualité accrue de communication sur l'apprentissage et permet de faire le lien avec l'extérieur de la classe.

Ce lien extérieur peut permettre une meilleure relation avec les parents, en particulier lors des rencontres de parents ou avec les collègues. L'enseignant qui établit son guide (lire un

référentiel) de savoir intégré se donne les outils nécessaires pour lutter contre les perceptions erronées. Ces fausses perceptions peuvent projeter l'image voulant que la différenciation soit un enseignement individualisé, ou encore qu'elle est simplement une nouvelle forme de temps d'apprentissage. Le guide de savoir intégré permet aussi de lutter contre l'idée reçue voulant que la différenciation soit une réponse peu coûteuse de l'intégration en classe des difficultés d'apprentissage de certains apprenants. La différenciation n'est pas une pédagogique qui réduit les inégalités (Perrenoud, 1997). La différenciation permet de réinvestir les savoirs et le temps d'apprentissage.

Ce temps d'apprentissage (nous soulignons) permet le contexte qui engendre la différenciation suivant le vécu d'une autre classe dans une activité ou la vision d'un autre collègue sur une activité. Ces rencontres devraient se faire sous forme de travail en équipe entre collègues. Une fiche d'observation ou de travail qui intègre aussi des concepts comme la peur, le stress, la gêne et l'énergie dans la salle de classe que doit gérer l'enseignant devrait être élaborée. D'autre part, ces rencontres par collaboration de travail essaient de réduire le concept en éducation que tout le monde doit enseigner de la même manière ou présenter le problème de la même manière, c'est-à-dire d'avoir un consensus avant une expérimentation comme souvent nous y assistons à l'heure actuelle.

Cette étape surmonte le savoir-réinvesti et elle présente le défi énorme de l'échange du savoir (Fullan 2004). Caron (2002) parle de cette étape comme le constat que certains enseignants doivent faire des deuils de certaines pratiques et lire davantage dans ces enjeux de collégialité d'entraide et d'apprendre à travailler autrement. Fullan (2004) place l'échange du savoir comme un enjeu de taille pour les organisations.

Hoerr (2002) indique que l'organisation doit développer dans cette étape de savoir-réinvesti, l'intelligence intrapersonnelle qui est l'intelligence clé de l'apprentissage des intelligences scolaires et personnelles.

Fullan (2004) précise davantage l'échange du savoir selon deux composantes : le savoir explicite (lire intelligences scolaires) et le savoir tacite (lire intelligences personnelles). Fullan (2004) parle du savoir explicite en relation avec les deux formes d'intelligence que valorise l'école; l'intelligence logico-mathématique (les chiffres) et l'intelligence linguistique (les mots). Selon Fullan (2004) les organisations qui ont du succès placent le savoir tacite au centre de leur culture organisationnelle.

Selon Fullan (2004) le savoir tacite se développe autour des émotions, des sentiments et des modèles psychologiques des membres de l'organisation. La clef de l'interaction entre collègues est la base de l'intelligence intrapersonnelle que développe l'école. C'est aussi le transfert dans l'école d'un savoir tacite vers un processus explicite (lire un référentiel) nécessaire au changement et au leadership. Cependant, il faut comprendre que le facteur qui contribue à la construction de notre intelligence tacite dans la vie se développe par nos actions et que nous établissons ensuite une compréhension (lire expérience).

Tandis qu'en milieu scolaire, il faut comprendre pour agir. C'est pourquoi l'approche différenciée repose sur un travail intellectuel imposant de la part des enseignants. Il doit être à la fois explicite et implicite sur les pédagogies compatibles à la différenciation. Ce travail trace des avenues de la mémoire suivant une approche procédurale et réflexive dans

un travail sur l'émotion pour l'adulte. Le but est d'en arriver à un engagement total de la part des enseignants et des apprenants. Il devient alors évident que ce travail ne peut se faire seul, il faut une équipe d'enseignants.

Toutefois, il semble que Caron (2002), Hoerr (2002) et Fullan (2004) parlent peu de l'anxiété sociale (Nazare-Aga, 2004) qui nuit souvent à l'intelligence émotionnelle et à l'engagement total (Csikszentmihalyi, 1990 et Loehr 2003) dans une école. Aussi, ils parlent peu du moment humain (Hallowell, 1999), cette philosophie qui manque dans certaines écoles suivant cette pratique pédagogique.

Il faut comprendre que l'objectif du projet est d'établir un premier outil pédagogique qui permet de réduire les routines éducatives (lire la différenciation successive) et d'établir un rituel d'engagement en salle de classe. Ce projet ne présente plus l'engagement cognitif comme une simple valeur que la classe partage, mais comme un processus d'apprentissage que la classe développe en commun. Cet engagement est possiblement le lien entre les émotions nécessaires et les habiletés à développer dans un processus d'apprentissage.

La recherche veut sortir du cadre des recherches contemporaines se développant généralement autour d'activités qui touchent les intelligences multiples en salle de classe. Le projet de recherche se fait sous l'angle presque inexploré de l'engagement cognitif de l'enseignement en sciences dans une pédagogie différenciée au 1er cycle du secondaire.

L'objectif du prochain chapitre sera de vérifier la pertinence de l'engagement que suggère l'enseignant dans le contexte du leadership pro-confiant de la différenciation des sciences au secondaire.

CHAPITRE 3

MODÉLISATION DE L'ENGAGEMENT

3.1 LES DISPOSITIONS DE L'ENSEIGNANT

Comme tous les enseignants en recherche sur la différenciation, connaître les IM des élèves de nos classes semblait un outil d'apprentissage approprié. C'est ainsi que l'élaboration d'un questionnaire suivant la tendance de Armstrong (1993) a permis d'établir le profil de chaque élève (Voir tableau 10 pour le questionnaire en I.M.).

Toutefois, malgré l'établissement des profils d'élèves et la mise sur pied d'activités en relation avec ceux-ci, nous notons que les élèves sont accrochés à la tâche, mais pas nécessairement engagés (Csikszentmihalyi, 1997). C'est en suivant le principe de l'engagement cognitif que notre démarche a pris son envol, sans nécessairement en préciser le sens.

Par contre, la réalité de la classe de sciences précise le sens de notre démarche. Nous parlerons de tendances pédagogiques de la part de l'enseignant. Cette tendance s'oriente sur les besoins des élèves. Cette orientation développe un processus d'engagement cognitif de la part des élèves de la classe. Cependant, ce processus doit tenir compte du contenu du programme, de l'horaire des élèves et des évaluations sommatives. Ils sont donc des paramètres incontournables dans notre tâche d'enseignant, mais ils sont indirectement observés dans le présent projet.

Finalement, il est aussi opportun pour l'enseignant d'établir avec sa direction scolaire une franche discussion sur son type d'enseignement et d'établir ensemble un paramètre d'évaluation sur l'engagement. Cette démarche s'avère nécessaire, car selon Caron (2002), elle permet d'établir la professionnalisation du processus.

C'est ainsi qu'une définition de l'engagement pédagogique s'est intégrée dans notre évaluation annuelle. En voici la définition :

> « Engagement is a learning process and it should be reciprocal between teacher and student; engagement is characterized by questions, probes, arguments, examples, enrichment, extensions; engagement seeks to find the core of understanding and dispel student misunderstanding. Engagement requires an intense manipulation of the information shared through presentation while holding skill acquisition, application and conceptual knowledge or understandings as the ultimate objectives; student misconceptions, misunderstanding, challenges and difficulties relative to the skill or knowledge presented become the springboard to actively engaging the lesson! »
>
> (Référence: instructional and professional competencies assessment, West Island College, 2006)

Cette démarche fondamentale permet de définir son leadership et de structurer une démarche de supervision et de discussion sur les paramètres de travail.

3.2 LES PARAMÈTRES NÉCESSAIRES À L'ENGAGEMENT

Il faut comprendre qu'avoir les meilleures idées pour sa salle de classe n'est pas suffisant (Fullan, 2004). Toujours selon Fullan (2004), il faut une cohérence entre le rythme et l'environnement éducatif selon les composantes suivantes : le savoir, les habiletés et les dispositions de l'enseignant, la communauté professionnelle, la cohérence entre les programmes, les ressources techniques et le leadership de la direction d'école (p.64).

C'est à partir de cette dynamique organisationnelle que la recherche sur l'engagement est possible.

3.3 NOTRE MODÈLE

Le projet de recherche sur l'engagement peut prendre plusieurs facettes. Pour les besoins de la recherche, nous suivons les prémices de Hoerr (2002) sur les intelligences multiples. Celui-ci s'intéresse aux travaux de Csinkszentmihalyi (qui se prononce : chick-sent-me-high) (1990, 1997) en matière d'engagement. De plus, les travaux de Loehr (2005) sur l'engagement offre aussi des paramètres importants dans le processus de l'engagement en salle de classe.

Loehr (2002) développe son modèle suivant une pyramide à action descendante en matière d'énergie. Loehr (2005) souligne que notre relation avec le travail n'est pas avec l'énergie qu'elle stimule, mais avec notre addiction au stress.

Cette addiction au stress est palpable dans notre salle de classe, surtout au début de l'année. Elle se manifeste chez l'étudiant selon sa relation avec la tâche ou les travaux à accomplir. Le stress engendre une relation à finir à toute vitesse sans pour autant établir une relation d'engagement. L'élève a plutôt un comportement de boulimie du travail. Par contre, le processus de l'engagement se situe dans un processus d'énergie forte et plaisante. En voici une présentation sous forme de tableau :

Tableau 6 : Dynamique de l'engagement

Énergie forte

Énergie	Engagement total Énergie
Désagréable Basse négative	Plaisante Désengager Basse positive

Énergie faible

(Loehr (2005) notre traduction)

Il apparaît que l'énergie de l'engagement soit en rapport avec le plaisir dans un effort volontaire de travail. L'approche de Loehr (2005) dans une salle de classe permet d'orienter l'apprentissage des sciences, non pas comme donner une leçon de la part de l'enseignant sur un concept en sciences, mais que l'énergie de la classe se dynamise à découvrir le concept de sciences à l'étude ensemble.

> « Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est–à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas. »
>
> (Invariant no 8, Célestin Freinet)

Il semble que cette approche permette aussi de stimuler à la fois les visuels, les auditifs et les kinesthésiques. En tant qu'enseignant, il nous arrive souvent de demander à nos étudiants de se lever et de se placer face à la classe pour observer un concept et discuter avec les autres. À titre d'exemple, notre classe est autour de l'écran de la projection murale devant la classe et il y a discussion sur un concept qui peut être, par exemple, un module en électricité. Ce mouvement peut sembler anodin, mais il permet surtout aux garçons de la classe de se concentrer. Il semble qu'il y ait une relation entre la concentration et l'engagement (Csinkszentmihalyi, 1997). De plus, il appert que les garçons se concentrent davantage sur des activités kinésiologiques (voir le tableau sur les stratégies compatibles à la différenciation). Ce mouvement permet aussi de réduire la gêne et il stimule l'arrivée de questions sur le sujet à l'étude par l'ensemble du groupe. Cette approche établit une action physique vers l'objet d'apprentissage. Elle réduit l'approche traditionnelle de la prise de note d'un concept en sciences.

« L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra »

(Ivariant No 16, Célestin Freneit.)

Cette stratégie permet aussi d'établir une culture du rituel (Loehr, 2005 et Csikszentmihalyi, 1997) plutôt qu'une routine d'apprentissage. Plusieurs auteurs sur le leadership, Bennis (1985) et Fullan (2004), parlent indirectement de ce genre de rituel dans leur description de l'ingénieur social (Fullan, 2004). Ils mettent en garde le leader sur la maîtrise des quatre (4) styles de leadership: autorité, démocratique, affilié et entraîneur.

> « But it is easy for authoritive leadership to sip into social engineering when the initial excitement cannot be subtained because it cannot be converted to internal commitment »
>
> Fullan (2004) p.49

C'est pourquoi il faut établir le lien entre le style de la prise de note qui est la base de la création de l'expérience qui se déroulera plus tard. Ce rituel de l'apprentissage permet aussi de voir comment les étudiants écoutent le message et prennent des notes quand ils retournent à leur place respective. Nous accompagnons souvent nos élèves à leur place en poursuivant la conversation. Nous observons que certains élèves sont plus littéraires, d'autres plus symboliques, d'autres utilisent les commentaires de la conversation sur le sujet d'apprentissage qui a eu lieu en avant de la classe précédemment. Ceci permet aussi d'établir les paramètres de l'évaluation formative du portfolio de sciences de mes étudiants.

> « The implentation dip is a dip in performance and confidence as one engages in innovation that requires new skills and new understanding. »
>
> Fullan (2004) p.49

Les étudiants semblent éprouver le besoin de se sentir impliqués dans la démarche d'engagement différencié. De plus, nous utilisons le concept de rituel non pas d'un point vue religieux, mais plutôt dans un état cognitif positif suivant certaines valeurs ou composantes de travail.

> « A positive rituel is a behavior that becomes automatic overtime-time-fueled by some deeply held value. »
>
> Loehr (2005) p. 178

Ces composantes de travail permettent que l'apprentissage devienne une expérience plaisante d'apprendre. Selon Csikzentmihalyi (1991), ce phénomène a huit (8) composantes majeures. Nous les plaçons sous forme de tableau pour une meilleure compréhension.

Tableau 7 : Huit composantes de l'engagement.

1- Installer l'expérience afin que les apprenants puissent voir la possibilité de compléter le travail.
2- Établir une séquence afin de trouver une base de concentration sur le travail.
3- Équilibrer les défis et les habiletés de la tâche.
4- La concentration est possible si la tâche à accomplir a un objectif précis et donne une rétroaction immédiate.
5- L'acte de travail permet un profond focus, mais sans effort cognitif conscient. C'est la concentration qui nous sort des préoccupations et des frustrations quotidiennes.
6- L'expérience permet aux gens de vivre un exercice avec un certain sens de contrôle de leur action comme groupe et il n'y a pas une crainte de l'échec.
7- Avoir la capacité cognitive de s'oublier comme personne et par paradoxe le sens du soi-même devient plus fort et auto-émergeant quand l'expérience est terminée.
8- Le sens de la durée de l'expérience est altérée en terme de temps, une heure semble quelques minutes.

(Notre traduction et notre tableau)

Csikszentmaihalyi (1991) (1997) (dans Flow p.49) (dans Creativy p.111-112-113).

De plus, ces composantes laissent présumer que cette approche se structure autour d'une gamme d'émotions. Elle vise aussi l'estime de soi sur la capacité d'accomplir des tâches. Nous comprenons que l'engagement et l'émotion ont un rapport. Les travaux de McGaugh (1995) indiquent que sur le plan neurobiologique, les émotions peuvent développer des sens conscients et inconscients. Ces sens permettent de produire, peut-être par l'engagement cognitif, les apprentissages à venir (intrinsèque).

L'engagement cognitif peut sembler être le lien entre de l'apprentissage avec les cinq (5) domaines de l'émotions de Salovey (1990) qui sont la connaissance des émotions (conscience de soi), la maîtrise de soi (adaptations des sentiments), l'auto-motivation, la créativité et la perception des émotions d'autrui (intelligence interpersonnelle) et finalement la maîtrise des relations humaines qui consiste à entretenir de bonnes relations avec les autres.

Ces domaines sont en corrélation avec les travaux de Salovey (1990) sur les émotions que Gardner (1996) et Goleman (1997) qualifient d'émotionnelle, intrapersonnelle et inter-personnelle. Bref, il faut voir que les cinq domaines de l'émotion semblent produire des processus d'apprentissage à venir, c'est peut-être le lien explicatif du concept intrinsèque de l'engagement. Parallèlement, le cerveau dans l'engagement permet un déséquilibre émotionnel (lire la composante 7) et de l'engagement s'installe une forme chaotique épisodique. C'est par cette épisode que le cerveau trouve ces transitions de phases entre l'action logique du moment, l'étude logique de son comportement à venir et le sens de cet engagement des apprentissages à venir.

Essayons de comprendre la relation entre l'émotion et l'engagement en terme concret dans une salle de classe. Comme nous l'avons présenté au début du chapitre, la prise de notes prend une forme différente dans la classe de sciences.

La question essentielle est d'installer l'expérience ou l'idée de l'engagement face à un objectif du programme (composante no.1 sur l'engagement). L'autre étape est de développer une base de travail en commun sur l'objectif de travail. Cette approche se fait en plénière, mais l'accomplissement sera vécu en équipe de deux personnes. Ce travail en commun se fait à partir d'un canevas de travail (voir tableau 11) qui a été établi au début de l'année pour réduire le concept de l'addiction à la tâche. Ce canevas de travail qui se structure sur deux pages possède les composantes suivantes : une question, une hypothèse, un problème, un procédure, un secteur pour le matériel, des observations et des questions et finalement une nouvelle question. Cette plénière qui dure environ 60 minutes au début peut se faire environ en 40 minutes quand le rituel est en place.

La discussion s'initie autour de l'hypothèse de l'expérience (lire la composante no.3 sur l'engagement).

> « Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois par l'étude des règles et des bois, mais par l'expérience. »
>
> Invariant no 13 Célestin Freneit p.43

Ce travail en commun se fait en plénière. Nous formulons le laboratoire, la question, l'hypothèse et aussi la procédure. Cette mise en situation rejoint la composante no.3 sur l'engagement.

Examinons davantage cette approche : nous discutons et établissons ensemble la question et l'hypothèse de travail. À titre d'exemple :

Question :

Est-il possible de construire un circuit électrique de type AC avec un conducteur adéquat?

Hypothèse :

En utilisant un fil de grosseur 14/2 et de l'équipement électrique peut-on transférer le pouvoir électrique à des lumières de Noël?

(lire les composantes un, deux, trois, quatre sur l'engagement)

Nous discutons et établissons la problèmatique du travail, c'est-à-dire des outils de travail, à titre d'exemple; utilisation des équipements électriques nécessaires à un système AC, en sciences de neuvième année (lire la composante no.4).

La prochaine étape est l'étape cinq de l'engagement. Il s'agit d'une discussion sur la procédure de travail et de l'équipement nécessaire, une forme de contrat de service. Cette étape se fait aussi en plénière ouverte et il y a discussion sur la procédure. Les tendances écrites durant cette étape sont variables, certains étudiants utilisent une forme symbolique, d'autres utilisent une forme littéraire pour écrire leurs étapes de travail.

Cette situation se reproduit aussi dans l'identification du matériel et dans les observations qu'ils établissent, cette fois-ci en équipe de deux personnes. Cette phase correspond à la composante no 6 de l'engagement.

L'expérience se déroule souvent après la période plénière et elle dure environ soixante minutes. L'hypothèse de ce laboratoire est la construction d'un circuit AC qui comprend un interrupteur, deux prises électriques sur un fil conducteur d'environ quarante centimètres de longueur et la distance entre les prises est d'environ trente centimètres. Cette activité correspond à la composante sept de l'engagement. Leurs observations de l'expérience est de nature qualitative et ils sont en relation avec le problème de l'expérience.

Le problème de la démarche actuelle est le transfert de puissance électrique ou watts vers un système de lumières de Noël qui lui aussi est monté en parallèle. La compréhension qu'il n'y a pas de résultat quantitatif est en soi un résultat et il permet d'intégrer l'équation de V pour voltage et I pour intensité est égale à puissance ou watt (W), donc $V \times I = W$. Est-ce que le système électrique permet le transfert de puissance vers les lumières?

De plus, ce laboratoire est souvent accompagné d'une série de questions qui touchent à la fois les étapes de la prise de notes, le laboratoire, le programme de sciences de neuvième année. Celles-ci sont un suivi d'apprentissage. Les questions sont sur le site internet de l'étudiant. Il y a entre 10 et 20 questions en relation avec le laboratoire. Finalement, chaque étudiant développe une nouvelle question de recherche qu'il inscrit dans une

banque de questions en fonction de futurs laboratoires. Cette dernière étape répond à la composante no 8 de l'engagement.

3.4 ENGAGEMENT ET ÉMOTION

Une autre corrélation à faire avec l'engagement cognitif et celle avec l'émotion et des differents types. D'une part Csiskszentmihalyi (1997) tisse des liens entre les défis et les habiletés. C'est la composante trois de l'engagement. Cet aspect est important dans le concept d'une corrélation entre l'engagement dans la salle de classe et l'émotion. Il semble que l'engagement s'établit à travers un flux d'émotions quand le défi et les habiletés sont élevés. En voici les composantes sous forme de tableau qui est en relation avec le niveau de développement d'étudiants de septième à neuvième année.

Tableau 8 : Tableau engagement et émotion

Élevé	Anxiété	Éveil	Engagement
	Souci		Contrôle
Défi			
	Apathie	Ennui	Relaxation
Faible	Faible	Habiletés	Élevé

(Notre traduction et notre tableau) référence : Csikszentmihalyi. (1994)

De plus, il semble possible de faire des liens entre les cinq domaines de l'émotion et une composante de l'engagement dans le but d'établir une grille d'autoévaluation de travail pour l'enseignant. Cette grille peut permettre un meilleur suivi de l'engagement chez les étudiants. Dès lors, cette application peut se transférer dans les autres programmes d'étude au secondaire.

> «Teachers rarely spend time trying to reveal the beauty and the fun of doing math or science; students learn these subjects are ruled by grim determinism instead of the freedom and adventure that experts experience»
>
> Csikszentmihalyi. (1994) p.342

En voici un résumé sous forme de tableau, il met en évidence la composante trois et les travaux de McGaugh (1995) et de Salovey (1990).

Tableau 9 : Les composantes de l'engagement et de l'émotion

ENGAGEMENT	ÉMOTION
1- L'expérience s'intalle et les apprenants la confrontent avec la chance de la compléter	La connaissance des émotions (conscience de soi)
2- Établir une séquence afin de trouver une base de concentration de travail	
3- Équilibrer les défis et les habiletés de la tâche.	
4- La concentration est possible si la tâche à accomplir a un objectif précis et donne une rétroaction immédiate.	L'automotivation (la créativité)
5- L'acte de travail permet une profonde concentration qui nous sort des préoccupations et des frustrations quotidiennes, mais sans effort cognitif conscient	La perception des émotions d'autrui (intelligence interpersonnelle)

ENGAGEMENT (suite)	ÉMOTION (suite)
6- L'expérience permet aux gens de vivre un exercice avec un certain sens de contrôle de leur action comme groupe et il n'y a pas une crainte de l'échec. 7- Avoir la capacité cognitive de s'oublier comme personne et paradoxalement, le sens du soi-même devient plus fort et auto-émergeant quand l'expérience est terminée 8- Le sens de la durée de l'expérience est altérée en terme de temps, une heure semble quelques minutes.	Une maîtrise des relations humaines à entretenir de bonnes relations avec les autres

Ce tableau permet d'établir une grille d'autoévaluation du processus d'engagement en différenciation envers les élèves en sciences au premier cycle du secondaire. C'est à partir de cette grille qu'il a été possible de développer un cours de sciences créatif à l'automne 2005 dans une institution secondaire albertaine. Ce cours se donnait à partir des principes de l'engagement et de l'émotion et l'entière latitude du travail et de recherche était sous le leadership des élèves. Ce cours se développait sur huit rencontres à raison de de deux par semaine et par la présentation de leur projet en équipe de deux personnes.

Bref, c'est à partir de ce tableau que nous avons établi un questionnaire qui permet la tendance réflexive (Caron 2002) et le processus d'engagement en relation avec les émotions que les étudiants peuvent rencontrer dans l'exécution d'une tâche. Cette grille est un atout de développement de leadership avec les élèves.

3.5 GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ENGAGEMENT

Tendance réflexive : Être fidèle à la réalité du travail (Caron, 2002).

Objectif : Être intégrateur.

Engagement : Est-ce que tu installes l'expérience et la durée de l'expérience dans le temps?

Oui_______ Non_______

Pistes de travail :

1 – Je discute avec les élèves à l'extérieur de la classe (suivi d'apprentissage).

2 – Je permets les questions avant le laboratoire et après (suivi d'apprentissage).

3 – J'utilise la plénière (conscience de soi) interactive au tableau.

4 – Je connais les I.M. de mes étudiants (conscience de soi).

5 – Je connais mes I.M (conscience de soi).

6 – Je connais les objectifs du programme d'étude.

7 – J'ai une banque de ressources (organisation en visuelle, kinesthésique et auditive).

Objectif : Être axé sur la coopération

Engagement : Est-ce que tu établis une séquence d'équilibre entre les défis et les habiletés des élèves dans le but d'établir une forme de concentration?

Oui_______ Non_______

Pistes de travail :

1 – Je gère l'espace-temps.

2 – Je gère le matériel nécessaire en situation de problème.

3 – J'utilise un inventaire de travaux possibles.

4 – Je circule à travers les équipes durant l'expérience.

5 – Je témoigne des prises de conscience de leur démarche.

6 – Je dynamise leur situation d'apprentissage.

7 – Je discute et je favorise avec l'équipe un ajustement de l'expérience, s'il y a lieu.

Être propice à l'évaluation sous forme d'expérience reliée à des activités en classe

Objectif : Être propice à l'accomplissement

Engagement : Est-ce que je développe un contexte de verbalisation en V.A.K. (visuel, auditif, kinesthésique) en engagement où l'expérience permet aux gens de vivre un exercice avec un certain sens de contrôle de leur action comme groupe et il n'y a pas une crainte de l'échec?

Oui_______ Non_______

Pistes de travail :

1 – J'observe la relation du travail par le partage entre eux. (Maîtrise des relations humaines)

2 – Je développe un réseau avec mes collègues. (Maîtrise des relations humaines)

3 – J'observe les différences entre les filles et garçons dans la verbalisation.

4 – J'observe les questions propices pour l'examen.

5 – J'observe le mouvement face aux enjeux de l'expérience.

6 – Je note les expressions face à la nouveauté. (Maîtrise des relations humaines)

7 – Je gère les peurs des projets complexes. (Maîtrise des relations humaines)

Objectif : Être signifiant et avoir une fonction précise

Engagement : La concentration est possible si la tâche à accomplir a un objectif précis et donne un rétroaction immédiate.

Est-ce que je développe l'interpersonnel?

Oui_______ Non_______

Pistes de travail

1 – J'emploie une rétroaction individuelle portant sur les acquis.

2 – Je fais du tutorat.

3 – Je vérifie le portfolio de mes élèves.

4 – Je développe un centre de laboratoire virtuel.

5 – Je développe un guide d'étude avec les élèves pour chaque examen.

6 – J'essaie de voir les étapes de l'autonomie de l'élève.

7 – Je fais une collecte d'informations sur mon sujet de recherche.

La grille se limite à quatre questions et plus, de vingt-huit pistes de travail dans le but d'enrichir le site virtuel (voir tableau 4) et ma pratique pédagogique dans le contexte de l'engagement différencié au secondaire. Ce travail se développe à partir d'une approche théorique vers une pratique de l'engagement différencié. Finalement, le présent travail permet aux apprenants de se faire confiance et de s'impliquer dans leurs propres apprentissages.

Nous comprenons que le travail tente uniquement de faire le lien entre l'engagement cognitif et le plaisir d'apprendre. Le travail constate que la qualité de la relation avec les étudiants est importante. Toutefois, le projet d'expérimentation demeure encore imparfait.

> « Nous avons besoin d'un ordre profond, inséré dans le comportement et le travail des élèves; d'une véritable technique de vie motivée et voulue par les usagers eux-mêmes. »
>
> Freinet (1950) p.64

CHAPITRE 4

ÉVALUATION DU PROJET

4.1 OBJECTIVATION

L'engagement cognitif a pour but un élément essentiel : la différenciation des sciences au secondaire. Cet engagement développe la relation entre le plaisir d'apprendre dans une relation avec la communauté éducative.

L'étudiant joue un rôle actif dans son objet d'apprentissage. De plus, il apprend en relation interpersonnelle et intrapersonnelle. L'approche unique de l'engagement ne le menace pas par la crainte de l'erreur, mais développe cognitivement des stratégies de gestion interne de son apprentissage et l'amène à se faire confiance.

Au fil des mois, l'élève semble en mesure de gérer ses erreurs (maîtrise de soi) dans sa relation personnelle avec son enseignant dans le but d'établir sa propre réussite scolaire et son estime de soi. Pour l'enseignant, cette approche pédagogique demande une recherche constante (être dynamique au fil des années). Il a le privilège non pas de motiver, mais de mettre les composantes nécessaires à l'autonomie et la motivation personnelle de chacun de ses élèves.

L'élève se développe suivant un processus d'engagement dans l'apprentissage. Il est en mesure de faire le lien entre le plaisir d'apprendre et l'engagement dans ses cours, ce que l'on pourrait qualifier d'une culture de l'apprentissage des sciences.

« When you teach, you know, it's not like learning from a book. What you do is present yourself, whether you like it or not. The hope is that the students will learn by looking by feeling what the teacher feels »
Csikszentmihalyi (1997)

Les corrections de nature cognitive lui permettent de faire des correctifs de manière plus académique. Ce contexte semble établir une relation d'aide et de confiance avec l'enseignant. Il s'établit alors la relation de tutorat de l'enseignement et une meilleure relation de travail avec ses pairs.

L'engagement semble scénariser les phases d'apprentissage dans un espace-temps unique. Finalement, l'engagement cognitif devient alors un élément indispensable au développement du leadership pro-confiant et à la différenciation en classe au secondaire.

4.2 PRÉSENTATION DES LIMITES DU PROJET

Pour l'enseignant, ce projet présente les bases d'une ressource pédagogique. Le projet suggère des étapes sur l'engagement cognitif en classe de sciences au secondaire. Il développe des tableaux pour comprendre les courants pédagogiques en relation avec son projet de recherche. Le projet intègre les étapes de l'engagement cognitif en différenciation en classe. Toutefois, le travail se limite à un aspect de l'engagement, l'aspect cognitif et émotionnel.

Loehr (2005) souligne qu'il y a quatre aspects de l'engagement (voir tableau 5) : l'engagement émotionnel, spirituel, mental et physique. Ceux-ci peuvent constituer des projets de recherche intéressants.

Finalement, le présent projet ne fait pas de lien avec les résultats au test de rendement que la classe vit à la fin de chaque année scolaire au mois de juin, pour la classe de sciences de neuvième année. Il faut comprendre que les résultats étaient satisfaisants, mais seront peut-être l'objet d'un futur projet de recherche.

4.3 ÉTUDES À SUIVRE

Les étapes possibles à ce projet pourraient impliquer l'engagement cognitif et les séquences de concentration chez les étudiants en différenciation.

Un autre volet pourrait inclure le lien entre l'engagement et la joie. Il semble, selon Isabelle Nazare-Aga(2004), qu'il existe plus de quarante adjectifs qualificatifs de joie en relation avec les émotions.

De plus, la création du cours en sciences créatives a développé un questionnaire chez les étudiants de neuvième année. Ce cours a rejoint plus de cent vingt-cinq élèves et il serait souhaitable d'étudier ce questionnaire à la lumière des huit composantes de l'engagement cognitif.

Finalement, l'évaluation des tests de rendement en relation avec le début de l'engagement cognitif s'étale sur une période de cinq ans. Nous en sommes à notre deuxième année d'expérimentation. Il semble que le projet demande un suivi et c'est à suivre…

Tableau 10 : Grille d'évaluation des intelligences multiples

Les intelligences multiples :

- L'intelligence verbo-linguistique
- L'intelligence logico-mathématique
- L'intelligence spatiale
- L'intelligence kinésthésique
- L'intelligence musicale
- L'intelligence interpersonnelle
- L'intelligence intrapersonnelle

Parmi les énoncés suivants, placez un crochet devant ceux dans lesquels vous vous reconnaissez

1	___	Je peux retenir et répéter un air de musique.
2	___	J'aime lire des livres et des magazines.
3	___	Je suis habile pour dessiner les choses.
4	___	Je me renseigne sur la façon dont fonctionnent les choses.
5	___	J'aime démonter les objets et les remonter.
6	___	J'aime parler à des groupes.
7	___	Je griffonne fréquemment et/ou je fais des croquis.
8	___	Je ne suis pas très intéressé(e) par la mode ou ce qui est « branché ».
9	___	J'ai un bon vocabulaire.
10	___	Je peux être décrit comme quelqu'un qui sait ce qu'il veut et qui est cohérent.
11	___	Je suis habile à réfléchir à un niveau abstrait ou conceptuel.
12	___	Je suis bon dans les sports.
13	___	Je suis un leader naturel.
14	___	Je peux entendre de la musique dans ma tête.
15	___	Je vois clairement les rapports de cause à effet.
16	___	J'ai beaucoup de bons amis et de connaissances intimes.
17	___	Je peux clairement visualiser les choses dans ma tête.
18	___	J'aime entendre des mots.
19	___	Je sais comment me fixer des objectifs et les atteindre.
20	___	Je fredonne souvent ou je chante pour moi-même.
21	___	Je gesticule beaucoup lorsque je m'exprime.
22	___	J'aime les clubs, les comités et les organisations.
23	___	J'aime raconter des histoires ou des plaisanteries.
24	___	J'aime m'exprimer par le mouvement, par exemple la danse.
25	___	Je me sens bien avec moi-même et j'aime ma propre compagnie.
26	___	Je peux garder le tempo dans une large variété de musique.
27	___	Je rêve souvent éveillé.
28	___	J'aime les échecs, les dames ou les autres jeux de stratégies.
29	___	Je peux manipuler les dessins à trois dimensions dans ma tête.
30	___	J'aime échanger des idées avec les autres.
31	___	J'écris bien et j'aime décrire mes pensées sur papier (ou à l'ordinateur).
32	___	J'aime être en action; courir, sauter, me déplacer, lutter avec les autres.

33 ___ Je suis toujours honnête au sujet de mes sentiments et sensations.
34 ___ J'aime faire appel à une large variété de compétences intellectuelles pour résoudre des difficultés.
35 ___ J'aime faire des choses en suivant un rythme.
36 ___ Je me fais facilement des amis.
37 ___ Je peux résoudre des problèmes arithmétiques dans ma tête.
38 ___ J'aime travailler avec mes mains, par exemple, coudre, réparer, fabriquer des choses.
39 ___ J'aime communiquer en parlant ou en écrivant.
40 ___ Je suis confortable d'être comme je suis et je suis à l'aise avec ce que je représente.
41 ___ Je peux distinguer différents sons/tons.
42 ___ J'aime les jeux de labyrinthe, les puzzles, et les cubes de Rubik.
43 ___ J'aime les puzzles logiques ou les défis à l'intelligence.
44 ___ J'aime créer des conceptions graphiques sur papier ou par ordinateur.
45 ___ J'apprends continuellement de mes succès et ou échecs.
46 ___ Je peux me souvenir des noms, des lieux, des dates et des détails.
47 ___ J'aime toucher/prendre les objets et les déplacer.
48 ___ J'aime enseigner aux autres.
49 ___ Je peux jouer d'un instrument de musique.
50 ___ J'aime le cinéma, les images et les autres types de représentation visuelle.
51 ___ Je suis habile à percevoir le point de vue d'une autre personne.
52 ___ J'aime les rimes sans signification, les poèmes absurdes et les calembours.
53 ___ Je ne m'ennuie presque jamais ou ne me sens presque jamais déprimé.
54 ___ Je bouge constamment lorsque je dois demeurer assis pendant un certain temps.
55 ___ J'aime les cours de math.
56 ___ Je me souviens facilement des mélodies.
57 ___ Je suis bon en orthographe.
58 ___ J'aime lire la musique.
59 ___ Je défends ce en quoi je crois, sans me soucier de ce que les autres pensent.
60 ___ J'aime les activités artistiques.
61 ___ J'éprouve des sensations physiques différentes quand je pense ou quand je travaille.
62 ___ J'aime socialiser.
63 ___ J'aime classer les choses par catégories ou en ordre hiérarchique.
64 ___ J'aime mieux les cartes, les chartes et les diagrammes que les mots.
65 ___ Je perçois clairement mes forces et faiblesses.
66 ___ Je suis sensible aux bruits, par exemple, la circulation.
67 ___ Je suis bon pour imiter les gestes des autres.
68 ___ Je suis un bon confident quand mes amis ont des problèmes.
69 ___ J'aime les jeux de mots.
70 ___ J'aime les jeux mathématiques, comme les jeux de maths à l'ordinateur.

Analyse des types d'intelligence sur un total de /10 et encercle tes tendances

Verbo-linguistique :	2	9	18	23	31	39	46	52	57	69	=
Logico-mathématique	4	11	15	28	34	37	43	55	63	70	=
Spatiale :	3	7	7	27	29	42	44	50	60	64	=
Kinesthésique :	5	12	21	24	32	38	47	54	61	67	=
Musicale	1	14	20	26	35	41	49	56	58	66	=
Interpersonnelle	6	13	16	22	30	36	48	51	62	68	=
Intrapersonnelle	8	10	19	25	33	40	45	53	59	65	=

Établir son graphique personnel :

10							
9							
8							
7							
6							
5							
4							
3							
2							
1							
0							
	V-L	L-M	Spa.	Kin.	Mus.	Interp.	Intrap.

Source : Centre d'étude et de développement pédagogique
Armstrong (1993)

Tableau 11 : Feuille de laboratoire

Nom:______________________________
____

Date________________

Question :

Problème :

Procédure :

Matériel :

Observation :

Questions :

Nouvelle question :

Tableau 12 : Questions possibles pour le laboratoire :

Nom:______________________________ date:__________________

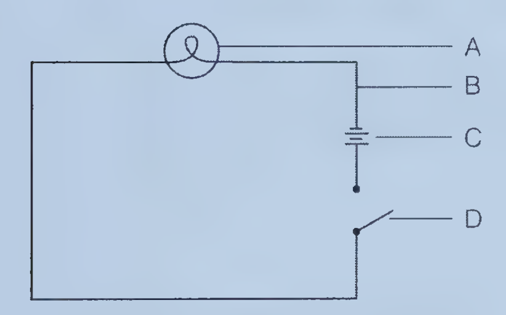
____

Module 4, thème 2 : L'électricité dans un circuit

VRAI OU FAUX

1. L'unité de mesure relative à la quantité de charges passant par un point d'un fil conducteur par unité de temps est le coulomb. _____________

Le schéma ci-dessous illustre un circuit électrique simple et ses composants de base.



2. Dans l'illustration ci-dessus, C représente la source du circuit électrique.

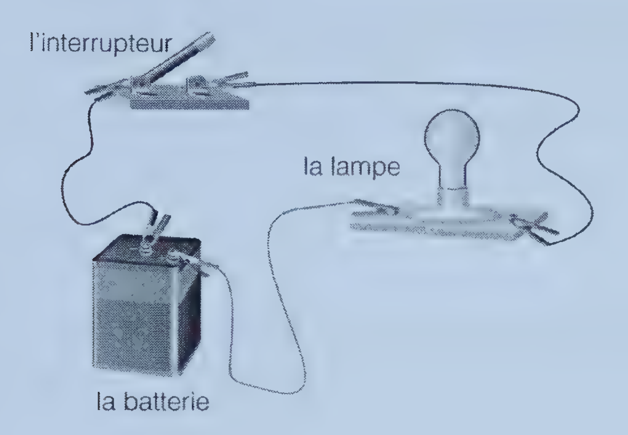
3. Le circuit illustré ci-dessus ne fonctionnerait pas si les positions C et D étaient inversées.

4. Dans le circuit illustré ci-dessus, le conducteur est étiqueté A.

5. Le terme qui décrit la différence de potentiel entre deux points d'un circuit est la charge. _____________

CHOIX MULTIPLE

Le schéma ci-dessous illustre un circuit simple.



6. Quelle est la meilleure manière de mesurer le courant qui passe dans le circuit illustré ci-dessus?
   a. Un voltmètre placé entre la batterie et l'interrupteur.
   b. Un ampèremètre placé entre la batterie et l'interrupteur.
   c. Un ampèremètre placé entre la lampe et la batterie.
   d. Soit B, soit C.

7. Pour que le courant passe dans le circuit illustré ci-dessus, il doit satisfaire à une condition. Laquelle?
   a. Il doit y avoir suffisamment d'énergie stockée dans la batterie.
   b. Les deux fils doivent être reliés à la borne positive de la batterie.
   c. L'interrupteur doit être en position fermée.
   d. B et C.

8. Dans le circuit illustré ci-dessus, le courant passe
   a. de la borne positive de la pile et à travers le circuit jusqu'à la borne négative.
   b. de la borne négative de la pile et à travers le circuit jusqu'à la borne positive.
   c. seulement lorsque l'interrupteur est fermé.
   d. B et C.

9. Ross utilise un voltmètre pour mesurer la différence de potentiel entre différents points du circuit illustré ci-dessus. Entre quels points la différence de potentiel sera-t-elle la moins élevée?
   a. Entre les bornes positive et négative de la batterie.
   b. Entre l'interrupteur et la borne négative de la batterie.
   c. De part et d'autre de l'interrupteur.
   d. De part et d'autre de la batterie et de l'ampoule.

10. Quel instrument sert à mesurer de très faibles courants électriques?
   a. Un ampèremètre
   b. Un galvanomètre
   c. Un ohmmètre
   d. Un voltmètre

11. Quelle est l'unité de mesure du courant électrique?
   a. L'ampère
   b. La charge
   c. L'électron
   d. Le volt

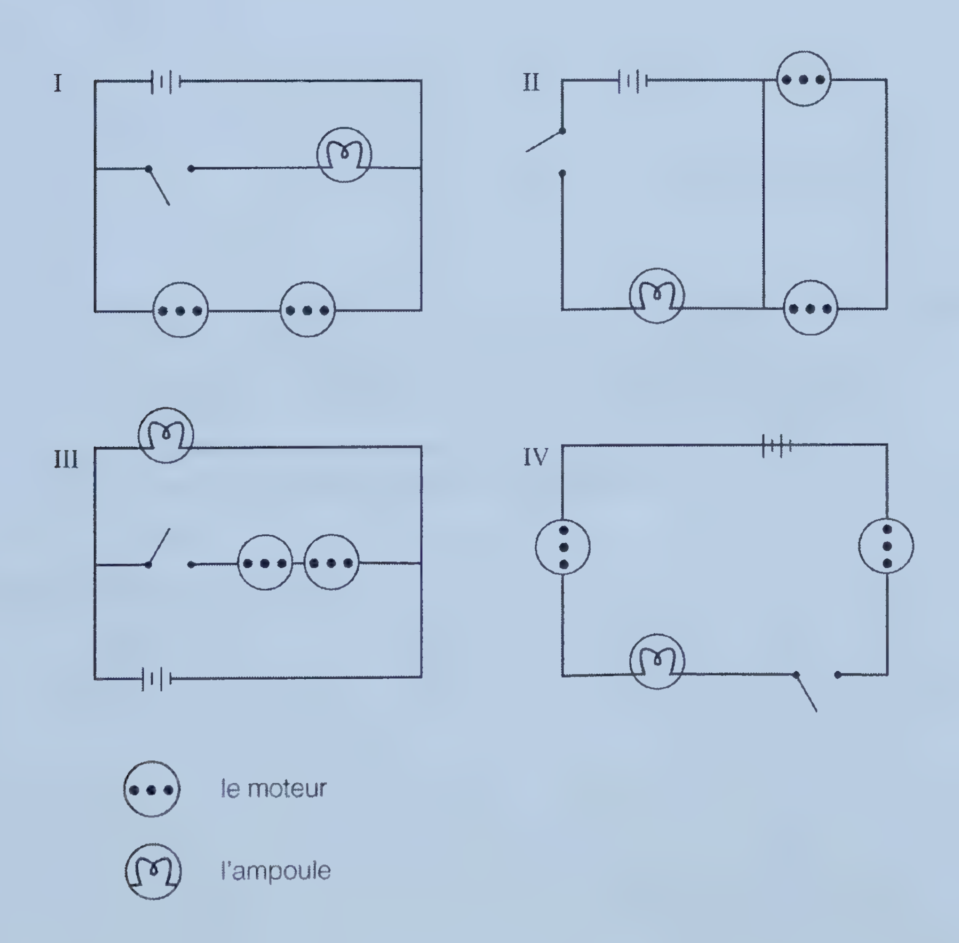
12. Lorsque tu mesures un courant, tu mesures le nombre
   a. de neutrons qui passent par un point en une seconde.
   b. de protons qui passent par un point en une seconde.
   c. d'électrons qui passent par un point en une seconde.
   d. d'atomes qui passent par un point en une seconde.

13. Pour désigner la différence de potentiel, on emploie plus fréquemment le mot
   a. courant.
   b. ampères.
   c. joules.
   d. tension.

14. Le symbole *I* représente
   a. la charge.
   b. le courant.
   c. les volts.
   d. la puissance.

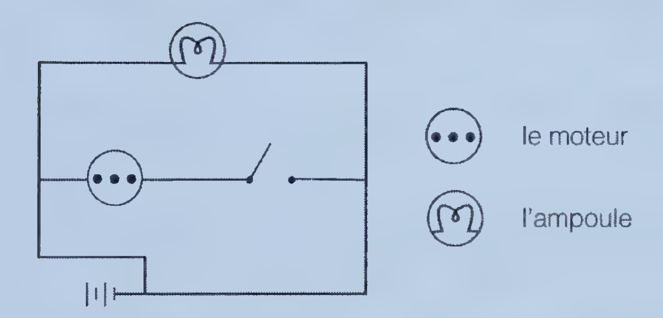
15. La partie d'un circuit complet qui convertit l'électricité en d'autres formes d'énergie s'appelle
   a. un contrôle.
   b. un conducteur.
   c. une charge.
   d. une source.

Les schémas ci-dessous illustrent quatre circuits différents dans lesquels deux moteurs et une lampe sont connectés à une batterie.



16. Dans quels circuits illustrés ci-dessus les moteurs **ne** fonctionneront-ils **que** lorsque l'interrupteur sera fermé?
   a. I, II et III
   b. I, II et IV
   c. I, III et IV
   d. II, III et IV

17. Dans quels circuits illustrés ci-dessus la lampe **ne** s'allumera-t-elle **que** lorsque l'interrupteur sera fermé?
   a. I et II
   b. I et III
   c. I, II et IV
   d. I, II, III et IV



Au cours d'une expérience, Joël construit le circuit illustré ci-dessus. Lorsqu'il ferme l'interrupteur, rien ne se passe. Selon toi, où est le problème?
   a. L'ampoule est au mauvais endroit par rapport à l'interrupteur.
   b. Le moteur est au mauvais endroit par rapport à l'interrupteur.
   c. La batterie est mal connectée.
   d. L'ampoule et le moteur ne sont pas connectés.

Source : Convergences 9

BIBLIOGRAPHIE

ARMSTRONG, Thomas. *7 kinds of Smart Identifying and developing your many intelligences*, New York, PlumeBook, 1993, 261 p.

BARTH, Roland S. *Improving Schools from Within*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 190 p.

BEAUREGARD, Manon. « L'enseignement des mathématiques : un défi extraordinaire », *Vie Pédagogique*, Mai, no 123, Québec, 2002, p.41.

BENNIS, Warren. *Diriger les secrets des meilleurs leaders*, Paris, InterÉditions, 1985, 197p.

BOYATIS, Richard. « Reawaking your Passion for Work », *Harvard Business Review,* Avril 2002, Boston.

CARON, Jacqueline. *Apprivoiser les différences*, Montréal, Les Édition de la Chenelière, 2002, 589 p.

CAINE, R.N. *et al. Making connections: Teaching and Brain,* Menlo Park, Addison-Wesley, 1994, 140 p.

COLBURN, Alan. « Inquiring Scientists want to know » *Educationnal Leadership*, Alexandria, VA,September, 2003, p.63.

CROCKETT, Cynthia. « What do Kids , Know- and misunderstanding-about Science » *Educationnal Leadership*, Alexandria, VA, Febuary, 2004, p.34.

CSIKSZENTMIHALYI ,M. *Flow,* New York, Harper Perennial, 1991, 303 p.

CSIKSZENTMIHALYI ,M. *Creativity,* New York, HarperCollins, 1996, 456 p.

CSIKSZENTMIHALYI ,M. *Finding Flow,* New York, Basic Books, 1997, 181 p.

DRYDEN et VOS. *The learning Revolution*, Auckland, The learning Web limited, 1999, 538 p.

FULLAN, Michael. *Les Leaders du changement,* Québec, Vie pédagogique, 2003, 58p.

FULLAN, Michael. *Leading in a culture of Change* » Jossey-Bass, San Francisco, 2004, 244 p.

FREINET, C. *Les invariants pédagogiques,* Cannes, Les Éditions de l'école moderne, 1950, 86 p.

GARDNER, H. *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1990, 400 p.

GAUTHIER, Clermont *et al.* « La liberté pédagogique ou apprendre à enseigner comme on apprend à danser », *Vie pédagogique*, Avril, Québec, 1998, p.52.

GLEICK, James. *La théorie du chaos,* Paris, Les Éditions Albin Michel, 1989, 429 p.

GOLEMAN, D. *Emotionnal intelligence*, New York, Bantam Books, 1995, 200 p

GOLEMAN, D. *L'intelligence émotionnelle : coment transformer ses émotions en intelligences*, Paris, Robert Laffont, 1997, 300 p.

HALLOWELL, E. *Human moments :How to find meaning and love in every day life*, New-York, Health Communications Inc., 1998, 240 p.

HERRON, M.D. *The nature of scientific enquiry*, School Review, 79 (2), New-York, 1971, 212 p.

HOERR, T. *Intégrer les intelligneces multiples dans votre classe*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière –McGraw-Hill, 2002, 140 p.

JENSEN, Eric. *Le cerveau et l'apprentissage,* Montréal, Les Éditions de la Chenelière-McGraw-Hill, 2002, 137 p.

LINDENBERG, D *et al.* *Convergence 9,* Montréal, Les Éditions de la Chenelièere-Mc Graw-Hill, 2002, 508 p.

LAUTREY, J. *Évaluer l'intelligence*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, 129 p.

LOERH, J *et al.* *The Power of Full Engagement*, New York, The Free Press, 2002, 245 p.

MANDELL, Arnold *cité dans* J.GLEICK. *La théorie du chaos* , Paris, Les Éditions Albin Michel 1989, 429 p.

McGAUGH, J.L. *et al.* *Involvement of the Amygdala in the Regulation of Memory Storage*, New Jersey, Hillsdale, 1995, p.425 – 431.

NAZARE-AGA, I. *Approcher les autres, Est-ce si difficile,* Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2003, 332 p.

NUNNELEY, C Jeanette. « Brain compatible Secondary Schools: The Visionary Principal's Role », *Bulletin*, vol.87, no 637, Virginia, 2003, p.48.

PERRENOUD, Philippe. « Construire des compétences, tout un programme », *Vie Pédagogique*, Octobre , Québec, 1999, p.16.

RIGGS *cité dans* GOUPIL, Georgette. « Le portfolio : vers pratique réflexive de l'enseignement », *Vie pédagoqique*, no. 107, Québec , 1998, p 38.

SCHAWB, J.J.. *Structure of the discipline : Meanings and significances*, Chicago, G.W.Ford and L. Pugno Editions, 1964, 30 p.

SENGE, P. *La cinquième discipline*, Paris, Les Éditions First, 1991, 200 p.

TARDIF, Jacques. « Les cycles d'apprentissages, un chantier ouvert », *Vie Pédagogique*, no 114, Québec, 2000,

WHEELER *cité dans* GOUPIL, Georgette.« Le portfolio : vers pratique réflexive de l'enseignement », *Vie pédagoqique*, no. 107, Québec,1998, p 38.

WOLF *cité dans* GOUPIL, Georgette.« Le portfolio : vers pratique réflexive de l'enseignement », *Vie pédagoqique*, no. 107, Québec,1998, p 38.

TIJOU, René. *Une organisation apprenante*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, [s.d.], 19 p.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Manuela Ninassi

Title of the Research Project : Effets de l'implantation d'un programme d'espagnol bilingue sur la culture scolaire d'une école d'immersion française

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2006

University of Alberta

Effets de l'implantation d'un programme d'espagnol bilingue sur la culture scolaire d'une école d'immersion française

par

Manuela Ninassi

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

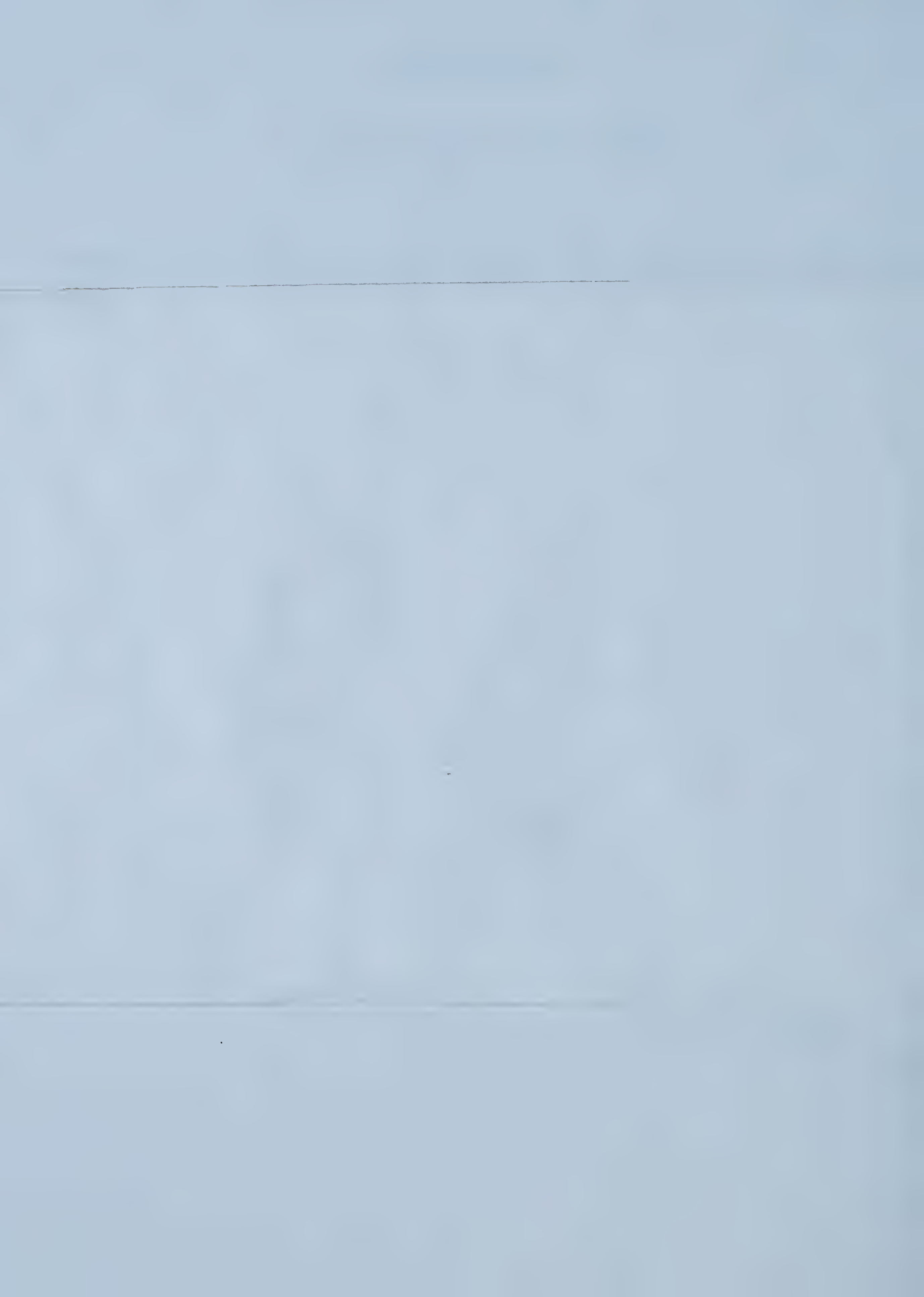
Edmonton, Alberta

Hiver 2006

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussignée, certifie avoir lu l'activité de synthèse *Effets de l'implantation d'un programme d'espagnol bilingue sur la culture scolaire d'une école d'immersion française*, présentée par Manuela Ninassi en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



DÉDICACE

Je dédie cet ouvrage à mes parents, Mario et Maria, et à mes deux sœurs Mar G et Monique.

ABSTRACT

The purpose of this exploratory research is to observe the effect the introduction of the Spanish language and culture has on the culture of a single track French Immersion school. The educational change brought about to the site studied allowed for a particular growth in the student population and its staff. As several staff members took the challenge of learning Spanish, observations were made during social moments to reveal certain linguistic phenomenon. This project could help better understand what one can expect when implementing a new language program to a long time existing culture.

RÉSUMÉ

Ce projet exploratoire vise à observer l'effet de l'introduction de la langue et de la culture espagnole sur la culture scolaire d'une école d'immersion française. D'une part, l'implantation d'un tel programme a provoqué une augmentation de la population étudiante et du personnel enseignant. D'autre part, les observations réalisées ont révélé certains phénomènes linguistiques intéressants sur le plan des interactions entre les membres du personnel. Ce projet pourrait aider à mieux comprendre ce à quoi on doit s'attendre quand l'implantation d'un nouveau programme de langue s'impose dans une école où une autre langue et culture existent depuis longtemps.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement Phyllis Dalley, qui, tout au long de mon projet de maîtrise, m'a encouragée même si la distance qui nous séparait était grande.

Je remercie mes parents, Mario et Maria Ninassi qui ont toujours cru en moi et m'ont appuyé du début à la fin.

Enfin, un gros merci à mes deux sœurs, Mar G Enders et Monique Ninassi, qui m'ont motivée à réaliser ce rêve.

TABLE DES MATIÈRES

Effets de l'implantation d'un programme d'espagnol bilingue sur la culture scolaire d'une école d'immersion française

Par: Manuela Ninassi
0996656

Campus Saint-Jean
mars 2006

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Le gouvernement de l'Alberta appuie fortement l'apprentissage d'une deuxième langue, surtout la deuxième langue officielle du Canada – le français. Les résidents de cette province ont un choix quand il s'agit de choisir un programme pour leurs enfants. Il y a trois types de programmes de français offerts en Alberta : 1.) Francophone – dont le français est la langue maternelle de sa clientèle, 2.) Immersion – où l'apprentissage de toutes les matières sauf l'anglais se fait en français. Dépendant du niveau scolaire, l'instruction en français se fait à 100 % en maternelle jusqu'à 40 % au programme modifié dans les écoles secondaires. (Alberta Education 2006). Ce programme attire une clientèle anglophone, c'est-à-dire ceux qui ont l'anglais ou une autre langue comme langue maternelle, 3.) French as a Second Language (FSL) – se réfère à un cours complémentaire (95 heures d'instruction par année scolaire) commençant en quatrième année. Connaissant la diversité de la population, le gouvernement offre la programmation de langue seconde pour dix autres langues et l'instruction jusqu'à 50 % dans un programme bilingue (Alberta Education 2006).

Les membres administratifs du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires ainsi que des écoles sont conscients de l'évolution de l'apprentissage d'une deuxième langue dans la globalisation. L'ajout de nouveautés dans un système éducatif rend le marché plus compétitif.

Changement : positif ou négatif ? Sans doute un changement éducationnel affecte tout le monde impliqué. En outre, celui qui propose le

changement est directement intéressé de voir que tout aspect soit positif, pas seulement pour son bien mais pour le bien des autres. En d'autres mots, le « gatekeeper » du changement joue un rôle primordial du succès de ce même changement (Fullan 1991).

Des changements apportés aux divers domaines d'une école affecteront évidemment sa culture. Le but de cette recherche sera d'étudier les effets sur la culture d'une école qui offre l'apprentissage d'une nouvelle langue. Plus spécifiquement, des observations des membres du personnel se feront durant les moments de détente pour voir quels phénomènes linguistiques apparaissent, qui commence une conversation et en quelle langue. Les conclusions tirées de cette étude seront utiles pour considérer la possibilité de mettre sur pied un programme de langue semblable à celui-ci dans une autre école.

Contexte de l'étude

À chaque année, le personnel du bureau central d'une commission scolaire a la tâche de réviser la validité financière de chaque école et/ou service dans le district. Si un lieu n'est pas rentable aux yeux du service des finances, ceci peut entraîner des coupes budgétaires et même sa fermeture.

C'était le cas pour une certaine école urbaine qui, n'étant utilisée qu'à 40%, risquait de voir ses portes fermer pour de bon. Les administrateurs de l'école ont donc décidé de devancer toute initiative de décision du bureau central de fermer leur école en proposant de mettre sur pied un programme espagnol bilingue en plus du programme d'immersion qui existait déjà depuis plusieurs

années. Devant une telle situation, l'administration, dans son orgueil de garder ce qui lui appartenait, « son école », répond à un changement éducationnel. Le type de changement proposé n'était pas d'après Evans (1996) du premier degré mais plutôt celui de deuxième degré. Ceci demande une modification complexe qui exige une alternation dans le système de croyances. Le directeur et son adjoint, dans un plan élaboré, devaient considérer tout aspect de ce changement ainsi que les implications avant de le proposer au bureau central car normalement, les changements systématiques de cette importance se font par la voie hiérarchique (Fullan 1991, p. 7). L'appui du bureau central, surtout financièrement, était primordial. Les dépenses pour la promotion et la publicité d'un nouveau programme sont énormes. Étant donné que ce programme n'existait pas auparavant dans la commission scolaire et que le besoin était évident, il fallait montrer que c'était un progrès dans le système éducatif non seulement un évènement et que tous ceux impliqués en bénéficieraient (Fullan 1991).

L'administration doit tenir compte que sa vision dans ce changement éducatif n'est pas nécessairement la même vision que celle de son personnel, surtout quand les membres du personnel y sont depuis longtemps. Peut-il y avoir résistance ? Ceci est normal. Les enseignants, par exemple, résistent le changement et/ou le progrès surtout s'il exige plus de travail, s'il n'améliore pas directement leur vie professionnelle et/ou personnelle, s'il ne complémente pas ce qu'ils font présentement ou n'en voient pas la validité. En plus, tout changement imposé peut impliquer une perte, une anxiété et un défi. Pour

qu'une innovation soit assimilée, son sens doit être partagé (Marris 1975, p. 2), communiqué clairement et bien compris (Evans 1996, p. 10). La tâche de l'administration de l'école était grande. Passionnée et convaincue, l'administration a transmis une conviction, une attitude positive et a proposé des opportunités de développement professionnel. Les actions de l'administration sont des affirmations des efforts de l'implantation (Berman & McLaughlin 1977, p.124). À titre de model et pour montrer la grande importance de cette décision d'introduire un programme d'espagnol bilingue, les administrateurs de l'école, comme instigateurs, s'inscrivent au cours d'espagnol et offrent au personnel de faire de même aux frais de l'école. Fullan exprime « significant educational change consists of changes in beliefs, teaching styles and material, which can come about *only* through the process of personal development in a social context » (1990, p. 132). D'ailleurs, le personnel sera plus réceptif à un changement quand il est pertinent (Creasey 2002). Plus il y a de membres qui s'embarquent à suivre des cours d'espagnol, plus de liens ils auront entre eux. En conséquence, les enseignants pourraient ressentir une certaine fierté de faire directement partie de la vision commune du changement.

Des directeurs efficaces se chargent directement d'initier des changements pour accomplir les objectifs désirés (Fullan 1991 p. 66, 159, Hall & Hord 1987). Inévitablement ce changement transformera la culture de l'école, ce qui est le plus grand but d'un directeur (Fullan 1991, p.161).

La culture de l'école est un élément important qui peut changer avec l'introduction d'une autre langue, une autre culture ajoutée à celle qui existait

depuis plusieurs années. La culture scolaire est influencée par des forces internes comme l'histoire, le contexte et les gens qui travaillent dans l'école. Plus spécifiquement, c'est le contexte qui réfléchit les valeurs, les croyances, les normes, les traditions et les rituels qui se développent ou s'accumulent avec le temps par les gens qui travaillent ensemble dans une école – les administrateurs, les enseignants, les parents et les membres d'une communauté (Stoll & Fink 1996). Stolp (1994) supporte qu'une forte culture scolaire permet un niveau plus élevé de motivation et de satisfaction de la part des enseignants. D'ailleurs, si l'enseignant perçoit que le changement améliorera sa croissance personnelle et/ou professionnelle, et que l'apprentissage d'une nouvelle langue sera utile, il embarquera. L'introduction de la nouvelle langue occasionnera un changement au sein du personnel. Puisque le personnel change, la culture scolaire change (Stoll & Fink 1996). Embaucher un enseignant natif à la langue d'enseignement serait idéal. En conséquence, cette personne apporterait son habitus à la situation, c'est-à-dire son bagage culturel (Bourdieu et Passeron 1970, Jarkas 2001). La langue parlée dans les corridors, à l'haut-parleur durant les annonces journalières, les affiches à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe ainsi que les livres à la bibliothèque démontrent l'évidence qu'une autre langue et une autre culture existent. Ce nouveau membre apportera une nouvelle dimension au personnel, changeant ainsi la dynamique par les interactions qui se produiront. Ceci est surtout évident pendant les moments sociaux, les moments de détentes quand les membres se réunissent au salon du personnel.

Heller (2003, p. 36) dans sa recherche sociolinguistique pose la question « Quel est le lien entre la langue et les processus sociaux ? » Chaque membre du personnel parle un minimum de deux à quatre langues. Sûrement chacun a sa préférence de la langue parlée : que cela soit sa langue maternelle, celle qui est la plus commune ou celle qui est pratiquée (apprise comme L2, non bilingue). La relation entre les participants, le type d'événement social et les buts que l'individu cherche à atteindre d'une telle interaction varient selon la rencontre (Downes 1984).

Pour mieux comprendre la situation à cette école, les participants observés sont surtout les enseignants et les assistants à l'enseignant qui se retrouvent au salon du personnel durant les temps libres, les pauses-café, l'heure du dîner ou après l'école. Normalement, le but d'une telle interaction serait de se détendre, de parler d'autre chose de ce qui se passe dans la salle de classe ou de simplement s'échanger les dernières nouvelles. Les discussions pourraient aussi avoir un contexte professionnel. « Qui participe, pourquoi et comment et avec quelles conséquences pour qui, ce sont toutes des choses qui se découvrent et qui s'expliquent. Et c'est là que l'on trouve le lien entre l'interaction et l'ordre social.» (Heller 2003, p. 168).

Les participants, tous bilingues, soit français/anglais ou espagnol/anglais, se retrouvent dans les situations d'interaction mais quelle langue est valorisée ? Quelle langue domine, combien est discuté et à quelle intensité (Gumperz 1982) ? Les membres du personnel sont conscients à un certain degré des tendances linguistiques qu'ils pratiquent (voir l'analyse de données). Une langue

partagée est une culture partagée. La culture de chaque individu joue un rôle important car c'est à ce moment-là qu'un échange plus personnel se fait. Gumperz explique que dans les situations de tous les jours, l'usage de la langue nous informe des valeurs, des croyances et des attitudes des participants (1982, p. 27). En outre, il est évident que le sens des conversations sera aussi affecté par les aspects de l'identité sociale telle que le sexe, l'ethnicité ou l'âge des participants (Fairclough 1992, p. 47). Selon ces critères, les personnes pourraient aussi changer le choix de langue qu'ils parlent en s'adaptant à la situation. « Changing discourse practises contribute to change in knowledge (including belief and common sense), social relations, and social identities» (Fairclough 1992, p. 8). Heller explique que « les liens sont parfois directs, parfois un peu compliqués, mais ce sont justement ces liens qui nous permettent d'expliquer la valeur des ressources linguistiques et les raisons pour lesquelles certaines formes et pratiques persistent et d'autres changent » (2003, p. 28).

De ce fait, comment déterminer qui commence la conversation et en quelle langue? Fairclough (1992) et Gumperz (1982) proposent plusieurs techniques. D'abord, une conversation exige un minimum de deux personnes, donc les deux premiers arrivés initient. Il faut quand même un code commun pour former des relations donc, dépendant de leur langue commune, ce sera le point de départ. Toujours ? Non, car pour plusieurs membres deux, même trois langues peuvent être communes. En conséquence, celui qui commence la conversation, choisit la langue, le sujet et la direction de la conversation. Cette personne est connue aussi du « Powerful ».

Mais quelle langue et pourquoi celle-là? Heller (2003, p. 118) discute l'identité authentique et la compétence langagière comme étant deux ressources. D'après qui je suis, mon niveau de compétence langagière et le montant de risque que je veux m'imposer déterminera le choix de langue et avec qui je serais prête à prendre ce risque. Le choix et l'usage de langue jouent un rôle central dans la formation de relations sociales (Heller 1987, p. 182). En plus, Heller (2003, p. 72) constate que « ceux (et celles) qui possèdent les ressources linguistiques pour le faire, et qui risquent en même temps, en profitent le plus. »

Il peut arriver dans une même conversation de « sauter » d'une langue à l'autre connue comme « l'alternance du code ». Afin de traduire un message au non parlant de cette langue, changer à la langue commune de tous ou simplement d'avoir un manque de vocabulaire (rarement le cas), l'alternance du code d'après Gumperz (1982, p. 66) est une technique souvent employée par les polyglottes durant des moments de discours informels. En plus, il (1982, p. 65) ajoute qu'en situation bilingue, le participant est conscient de la possibilité de l'usage alternatif donc cela devient une ressource pour en développer davantage le discours. Cependant quand les langues de choix ont peu de différences dans le système grammatical, on dirait que le choix de langue est un désir de préserver l'identité culturelle. Quant à Heller (2003, p. 162) la langue et l'identité deviennent toutes les deux des biens échangeables.

Une fois dégagées dans la conversation, des règles simples mais puissantes de « prise de parole » sont en place: i) celui qui a la parole peut choisir le prochain à parler ; ii) sinon, le prochain peut se choisir en produisant un

tour ; iii) sinon, celui qui a la parole peut continuer (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). La majorité du temps, les individus « Powerful » initient et manipulent les conversations et ont un contrôle particulier auprès des « Non-powerful ».

Si un « Powerful » commence la conversation dans sa deuxième ou troisième langue, les idées du sujet pourraient inclure un vocabulaire plus technique, plus avancé tandis qu'un « Non-powerful » en réplique, pourra seulement faire un échange routinier de courtes réponses (Goffman 1981) ; le niveau de confort, les connaissances (le vocabulaire) et le moindre effort pour assurer le moins de risque. Ceci est surtout évident avec les membres qui sont en train d'apprendre l'espagnol. Leur niveau de compétence langagière est toujours minime.

« Certains types de personnes produisent certains discours dans certains contextes » (Heller 2003, p. 33). À l'école en question, la majorité du personnel durant la période d'observation était féminin (18 femmes, deux hommes) ce qui rend « la création d'un milieu de travail féminisant » (Dalley 2003, p. 9). « Il existe d'importantes différences entre le discours linguistique du groupe des femmes et celui du groupe des hommes » (Dalley 2001, p.74). Ces « inégalités naturelles entre les sexes » dans le milieu de l'enseignement démontrent que sans doute, le montant de conversations initiées par les femmes que par les hommes sera élevé (Bourdieu et Passeron 1970, p. 97). Fairclough ajoute que le sens des conversations sera aussi affecté par les aspects de l'identité sociale telle que le sexe du participant (1992, p. 47). Les sujets offerts par les hommes, souvent pour avoir l'attention, étaient immédiatement acceptés… les femmes

étaient prêtes à écouter tout ce qui venait de la bouche des seuls deux hommes à cette école!

L'enseignement à cette école se fait dans un langage standard plutôt que régional. Une autre technique employée parmi les gens bilingues ou polyglottes mais qui n'affecte pas ce qui est exprimé mais plutôt comment un discours est exprimé s'appelle « alternance dialectale ». Cette technique, utilisée surtout dans les discours sociaux, est une forme de moquerie quand même socialement acceptée. Un exemple serait de donner le discours en français avec un accent aigu parisien ou bien québécois. En espagnol, on verrait une variation entre les accents des différents pays, par exemple, l'Espagne avec l'El Salvador, le Chili, etc. Aussi, il est de même quand une personne parle en français avec un accent anglais et vice versa. Souvent l'accent est très exagéré, ce qui rend la situation drôle sans offusquer.

John Gumperz (1982, p. 21) questionne alors pourquoi des individus instruits qui peuvent bien communiquer dans une langue choisiraient de communiquer dans une autre? Les gens dans le domaine d'apprentissage cherchent eux aussi à apprendre, « life long learners ». Certains cherchent un défi, un changement et voient des bénéfices en le faisant et c'est en communiquant que l'identité de soi est connue. « Language serves to confirm and consolidate the organizations which shape it» (Fowler et al. 1979, p. 190). Un changement éducationnel de ce genre et de ce degré peut effectivement créer une culture scolaire positive où les membres travaillent efficacement ensemble, unifiés, contribuant à la révélation d'autres langues et de leurs

cultures (Margerison 1987). Cette école prouve que la coexistence par la diversité de langues peut exister.

La méthodologie

La population

Tous les membres du personnel, certifiés et de soutien, ont été demandés de participer volontairement à cette recherche. Il était préférable d'avoir la permission de chaque membre car il n'y avait aucun contrôle qui allait au salon du personnel (le lieu de la collecte des données) et quand, après avoir expliqué la raison d'être du projet, chaque membre heureusement a reconnu la valeur de ce projet et ne se sentait pas menacé en acceptant d'y participer.

Le but de la recherche ainsi que les implications pour chaque membre ont été expliqués en détail (Annexe A) et chaque membre devait signer un document de consentement (Annexe B). Ils avaient le choix de se retirer de la recherche à n'importe quel moment. Les participants ont été assurés que leur anonymat serait respecté et que tous les enregistrements seraient détruits à la fin de la recherche. Les participants devaient avoir confiance en ce que le chercheur proposait faire tout en comprenant ses responsabilités et ses droits (Heller 2003).

La collecte de données

La collecte de données a été réalisée durant une série de quatre séances au salon du personnel durant l'heure du midi : 11 h 40 à 12 h 20, l'heure de détente où le chercheur pouvait capter des conversations informelles. Un

magnétophone était placé au centre de la table pour pouvoir enregistrer les conversations. Pendant l'enregistrement, le chercheur tenait un journal de bord dans lequel il notait ses observations. Incluses était la date, l'heure exacte, qui était présent, un dessin démontrant où les membres étaient assis par rapport à l'enregistreuse, des descriptions de ceux qui conversaient ensemble, le sujet de conversation, qui commençait la conversation et en quelle langue. Ces notes ont été utiles lors de la transcription textuelle de l'enregistrement. Malheureusement, « la représentation linéaire d'une transcription capte mal la simultanéité de plusieurs conversations, l'utilisation de l'enregistrement audio reflète non seulement des contraintes de la technologie et du coût, mais aussi le fait que l'on privilégie souvent l'aspect linguistique de l'interaction aux dépens de ces aspects non verbaux, temporels et spatiaux » (Heller 2003, p. 32). Il était évident durant la transcription des conversations que le chercheur devait se concentrer sur un discours à la fois. Ses observations lui ont permis de combler, en partie, les failles de l'enregistrement audio.

L'analyse et le traitement de données

Après avoir transcrit les données, les observations du chercheur lui ont permis de tirer certaines conclusions des phénomènes linguistiques qui se sont passées : qui entamait les discussions, en quelle langue et pourquoi cette langue. Pour pouvoir mieux interpréter les informations, des éléments ont été regroupés en catégories (Poisson 1990). Ces catégories étant : choix de langue, alternance du code et discussion paralinguistique.

L'analyse et le traitement des données

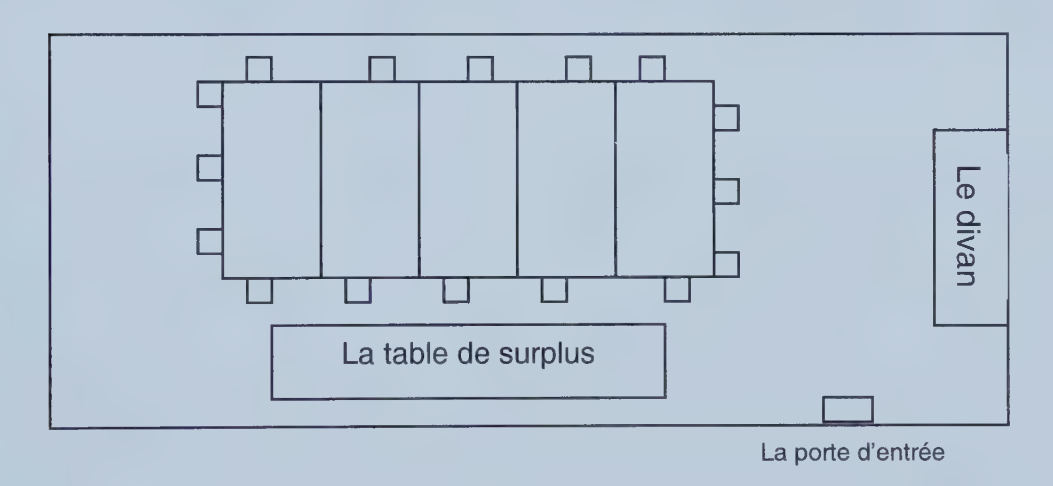
Analyse de données:

Quand – l'heure du midi entre 11 h 40 et 12 h 20.

Référence : *Avant* se réfère à l'année 1999
Après se réfère à l'année 2005

Le milieu – le salon du personnel:

- Avant – En 1999, il y avait quatre tables rectangulaires installées dans le salon accommodant 12 personnes confortablement dans des chaises de luxe.
- Après – En 2005, il y avait cinq tables rectangulaires accommodant 16 personnes (parfois plus en ajoutant des chaises) avec des chaises qui prennent moins de place, moins confortables qu'auparavant. Une autre table longue était dans la salle. Le divan dans le salon ainsi que la table de surplus servaient comme excédent quand tout le personnel se réunissait.



Placement autour de la table – Aucun siège au salon du personnel n'était spécifiquement réservé pour une personne en particlier. Cependant, il y avait certaines régularités qui déterminaient où certains membres s'assoyaient :

1. Groupement d'âge
   - Avant - Les sièges les plus proches de l'entrée du salon du personnel étaient souvent occupés par les plus jeunes (<40ans). Ces membres souvent étaient ceux qui devaient partir plus tôt car ils avaient des clubs de sports, la surveillance ou autre activité durant l'heure du midi.

- Après - Les tendances après quatre ans étaient presque pareilles. Le personnel espagnol tombait dans la catégorie des jeunes.

2. Groupement linguistique
    - Avant – Les langues communes étaient le français et l'anglais. La majorité du temps ceux dont le français était la langue maternelle s'assoyaient ensemble et se parlaient presque toujours en français. Par contre, ceux dont l'anglais était leur langue maternelle mais qui étaient bilingues (français/anglais) se parlaient plutôt en anglais.
    - Après – Les langues utilisées au salon du personnel se comprenaient le français, l'anglais et l'espagnol. Ceux qui se parlaient en français se tenaient toujours du même côté de la pièce. La majorité de ces enseignants étaient plus âgé. Ceux qui pouvaient parler espagnol s'assoyaient plutôt parmi ceux qui se parlaient en anglais (langue commune entre ces deux groupes). Il y avait quand même deux des quatre enseignantes espagnoles qui ont immigré d'un pays de l'Amérique latine. Ces individus utilisaient leur langue maternelle en présence d'autres qui parlaient espagnol.

Conclusion intéressante : Le personnel plus jeune qui se parlait en anglais se tenait du même côté de la pièce. Ils devaient parfois gérer des clubs durant les recréations du midi (e.x. : les sports, la danse, etc.) Ceux de ce groupe d'âge participaient davantage car ils avaient plus d'énergie que ceux du groupe d'âge plus élevé. Aussi à noter, les gens du groupe d'âge plus jeune étaient uniquement des personnes ayant l'anglais comme langue commune mais pas le français comme première langue. Le chercheur s'assoyait toujours aussi près de la porte que possible pour pouvoir quitter la salle le plus rapidement possible car il était souvent impliqué dans les activités sportives ou devait remplir ses tâches administratives. Ses observations et enregistrements se sont centrés donc davantage sur le groupe des moins âgés.

Type de conversations – Comme avant et après, les conversations de divisaient en deux différentes sortes :

1. Sociales (non professionnelles) : Ces conversations étaient très légères de nature, souvent très drôles ou parfois ayant des connotations sexuelles. Les membres s'engageaient selon leur intérêt au sujet proposé. Presque toujours, les enseignantes espagnoles extroverties initiaient la conversation.

2. Pédagogiques (professionnelles) : Les conversations professionnelles traitaient de l'enseignement et/ou de

l'apprentissage au niveau des élèves et/ou du personnel. Les conversations étaient presque toujours initiées par l'administration.

Utilisation de la langue parlée – D'après les données de cette recherche, le total de temps enregistré était de 69 minutes dont 73 % en anglais, 15 % en français et 12 % en espagnol.

Les personnes impliquées – Des 15 personnes qui étaient présentes au salon du personnel durant les séances

- **sept** personnes avaient le français comme langue maternelle, l'anglais comme L2 et parmi ce groupe, quatre parlaient l'espagnol comme L3 (trois débutants, une avancée);
- **quatre** personnes avaient l'espagnol comme langue maternelle, l'anglais comme L2 et parmi ce groupe, une personne parlait le français comme L3 (de niveau moyen);
- **deux** personnes avaient l'anglais comme langue maternelle, le français comme L2;
- **deux** personnes avaient une langue autre comme langue maternelle, l'anglais comme L2, le français comme L3 et l'espagnol comme L4 (une au niveau moyen, une au niveau avancé).

Codes pour les transcriptions –

F – Français	**d** – débutant	**Fe** – femelle
A – Anglais	**m** – moyen	**Ma** – mâle
E – Espagnol	**a** – avancé	
I – Italien		

Contexte – Les séances d'enregistrement avaient lieu durant l'heure du midi au salon du personnel. Présents à presque toutes les séances étaient les enseignants titulaires, quelques assistantes et les administrateurs. L'enregistreuse était placée au centre des tables du côté le plus proche de la porte, endroit où le personnel moins âgé s'assoyait.

1. Choix de langue :

i) Quand deux personnes s'engageaient dans une conversation et leur langue maternelle était différente, elles se parlaient naturellement en anglais, la langue commune.

Contexte : Il y avait référence au personnel espagnol qui augmentait et ceci occasionnerait des dépenses de plus.
*Près de *Martina* (E, A – Fe); *José* (A, F – Ma)
Martina - We are too many now [On est plusieurs maintenant {référence au personnel espagnol}].

José - Ya you are. We should buy a big sack of avocados. [Oui vous l'êtes. On devrait acheter un gros sac d'avocats.]
Martina - Ya that's right, a whole box. [Oui c'est vrai, toute une boîte.]
José - Yup. [Oui.]

ii) Les personnes dont le français est la langue maternelle se parlent presque toujours en français.

Contexte : Elles discutaient d'une question potitique.
*Près de *Spoon* (F, A – Fe); *GJ* (F, A, E-d – Fe); *LuLu* (F, A, E-a – Fe)
Spoon - …ils sont tellement, tellement traditionnels dans la façon de penser, c'est une question d'habitude.
GJ - On a déjà perdu tous les droits dans l'Amérique du nord.
LuLu - Franchement, est-ce possible ? À mon avis non.

Contexte : Une démonstration d'un petit projet.
*Près de *Angel* (F, A, E-d – Fe); *Spoon* (F, A – Fe)
Angel - Dit a M. Bob (le directeur de l'école) comment tu fais ça. Oh, viens me montrer.
Spoon - Qu'est-ce que tu as fait ?

iii) Les trois personnes suivantes ont l'espagnol en commun pourtant la conversation se passe en anglais.

Contexte : Elles discutaient des bijoux achetés dans différents pays.
*Près de *Rica* (E, A – Fe); *JLo* (E, A, F-m – Fe); *LuLu* (F, A, E-a – Fe)
LuLu - Beautiful color. [Jolie couleur.]
Rica - I always wanted a big honkin' stone. [J'ai toujours voulu une super grosse pierre.]
JLo - Big honkin' stone! {Laughter} [Super grosse pierre !] {Rire}
LuLu - No beautiful, ya it's a nice piece larimar. [Non joli, oui c'est une belle pièce larimar.]
Rica - I'll never own another one again. [Je n'en posséderai jamais une autre.]
LuLu - If you go to Mexico, you'll find it quite cheap. [Si tu vas au Mexique, tu le trouverais bon marché.]
Rica - Really? [Vraiment ?]

iv) Parfois quand trois locuteurs dont la langue maternelle est l'espagnol se parlaient, la conversation se passait en espagnol. Le contexte parfois se prêtait mieux en espagnol qu'en anglais.

Contexte : Elles discutaient quand partir en vacances.
*Près de *Rica* (E, A – Fe); *JLo* (E, A, F-m – Fe); *Pia* (E, A – Fe)
JLo - Cambiamos en cuatro, cinco, seis. [On change en quatre, cinq et six.]

Rica - Porque todavía esta falta ya. [Parce qu'il manque toujours.]
JLo - La comento. [J'ai commenté.]
Rica - Oh?
JLo - Y ya no va. [Et ça ne marche pas.]
Pia - Preferiría durante el verano. [Je préférerais durant l'été.]
Rica - Te gustaría ir al principio que… [Tu aimerais mieux aller au commencement que…]
JLo - Si para mí las vacaciones…con los suegros. [Oui pour moi les vacances…avec mes beaux-parents.]

v) Les deux personnes suivantes sont espagnoles et un peu plus âgées. Elles se parlent uniquement en espagnol quand elles sont ensembles.

Contexte : Elles discutaient une activité d'école.
*Près de *Martina* (E, A – Fe); *Pia* (E, A – Fe)
Pia - Estoy pensando que cuando me dijo que debería poner el corazón aquí… [Je pensais lorsque je dois placer le coeur ici…]
Martina - No no no dibujar el corazón y ponerlo… [Non, non, non dessine le coeur et mets-le…]
Pia - ¿Sabes cuanto? [Sais-tu combien ?]

vi) Parfois, les enseignants parlaient dans leur deuxième langue car ils étaient en présence de quelqu'un qui ne parlait pas leur langue maternelle. L'accent de leur langue maternelle est très fort. (Les mots en italique représentent les mots à l'accent prononcé.)

Contexte : Elle parlait d'une pédicurie.
*Près de *Martina* (E, A – Fe)
Martina - I had one two years ago, really really *good*, *good* price. *Ya*, I like it. [J'ai eu, il y a un ou deux ans passé, un très très bon prix. Oui, je l'aime.]

Contexte : Elle parlait du zonage dans la ville.
*Près de *Donna* (F, A, E-d – Fe)
Donna - Well some younger families are moving … you know with the brand new *development*. [Bien, il y a de jeunes familles qui déménagent…tu sais avec toutes les nouvelles zones.]

2. <u>Alternance du Code</u> :

a) <u>Moments officiels</u>

i) Quand les enseignants commençaient une conversation en anglais et se rendaient compte que l'auditoire parlait français, ils changeaient du code au français.

Contexte : Elle discutait de comment le zonage change en ville.
*Près de *Donna* (F, A, E-d – Fe)
Donna - Well some younger families are moving … you know with the brand new *development*. [Bien, il y a de jeunes familles qui déménagent…tu sais avec les toutes nouvelles zones.]
Donna - …Bonnie Doon, c'est incroyable je vois en allant à l'école de mes enfants, les petites cabanes là, ils les démolissent ça complètement, ils bâtissent en gros cabane ces p'tits cabanes là là par de 200 000$ à cause du terrain…

ii) Le directeur s'adressait toujours dans la langue du travail : le français à ceux qui enseignent le français et l'anglais à ceux qui enseignent l'espagnol. Vu qu'il était débutant en espagnol, il ne leur adressait pas la parole dans leur code. Ceci se passait même durant les moments de détente.

Contexte: Il discutait un courriel envoyé à un membre du personnel.
* Près de *Bob* (F, A, E-d – Ma); *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe)
- Eh, Joujou, t'as vu le film que je t'ai passé au sujet de « The quick soup »? C'est toi qui me l'as donné ?
- No, no, c'est toi qui me l'as donné parce que ce n'est pas en français, un ami m'a écrit, il m'a répondu, no, j'ai changé le titre.

iii) Il peut aussi arriver qu'un membre répète la phrase d'un autre dans la deuxième langue pour renforcer le message.

Contexte : La discussion traitait d'un rendez-vous au salon de coiffure.
* Près de *JLo* (E, A, F-m – Fe); *Spoon* (F, A – Fe); *Pia* (E, A – Fe)
JLo - I go there. [J'y vais.]
Spoon - A few of us go there. [Quelques uns y vont.]
Pia - ¿Te gusta? [Tu l'aimes ?]
JLo - You like it? I'll take one. [Tu l'aimes ? J'en prendrai un.]

iv) Des fois, pour rendre une conversation plus amusante ou drôle, les interlocuteurs exagèrent ce qu'ils disaient en affectant l'accent d'un autre pays. Les deux exemples suivants démontrent l'alternance dialectale : le premier exemple imite l'accent parisien et le deuxième imite l'accent castellan ('el ceceo' de l'Espagne). Ceci s'est fait dans sa langue maternelle.

* Près de *Bob* (F, A, E-d – Ma)
Bob - Be non, il est totalement ridicule.

* Près de *Rica* (E, A – Fe)

Rica - Podremos asistir la conferencia y después irnos a la discoteca. [Nous pouvons assister à la conférence et après aller à la discothèque.]

v) Les deux personnes du personnel qui parlent quatre langues avaient souvent une tâche très intéressante. Elles servaient parfois à établir des liens entre les locuteurs qui manquaient le code durant une telle conversation (border crosser). Aussi, elles pouvaient participer à plusieurs conversations en même temps changeant du code selon les conversations.

Contexte: La nourriture chauffée au micro-ondes était prête mais la personne à qui elle appartenait n'avait pas compris avant qu'on lui dise dans sa langue.
* Près de *Brianna* (I, A, F, E-m – Fe); *Donna* (F, A, E-d – Fe); *Pia* (E, A – Fe)
Donna - A qui la nourriture ? [Du micro-ondes]
{silence}
Brianna - Pia, pienso que tu comida esta lista. [Pia, je pense que ta nourriture est prête.]
Pia - Ah si gracias. [Ah oui, merci.]

Contexte: Deux conversations en même temps: une en français/anglais à propos d'une émission à la télévision et l'autre en français/espagnol parlant d'un dessin. La première conversation est en italique, la deuxième en caractère régulier.
* Près de *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe); *Donna* (F, A, E-d – Fe); *Bob* (F, A, E-d – Ma); *Pia* (E, A – Fe); *GJ* (F, A, E-d – Fe)
Donna - *C'était les Bougons.*
Joujou - *Je l'ai manquée.*
Donna - *Elle appelle son gros…*
Bob - *But you know the show the other night, you know when Mao got shot, that was supposed to be the finale of the whole show.* [Tu sais l'émission de l'autre soir, quand Mao était frappée, c'était l'émission finale de la saison.]
Joujou - *Les Bougons?*
Bob - *Ya the end of the show.* [Si, la fin de la saison.]
Donna - *Il n'y a pas de nouvelle saison ?*
Bob - *Well he was saying that they were gonna bring it back because that was supposed to be the end but it's so popular.* [Il disait que cela reviendrait car c'est tellement populaire.]
GJ - Comment est-ce qu'on dit 'caricature' en espagnol ?
Joujou - 'Caricatura'. ¿Es un dibujo chistoso verdad? [Caricature. C'est un drôle de dessin n'est-ce pas ?]

vi) Il arrivait que les membres présents commençaient à parler dans une langue mais à cause de l'arrivée d'autres membres, ils changeaient au code commun.

Contexte : La discussion est à propos des vendeurs sur la plage.
* Près de *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe); *GJ* (F, A – Fe); *Rica* (E, A – Fe)
Joujou - Il n'y avait pas de vendeurs qui nous embêtaient, pas comme au Mexique…ils viennent te voir en chemin, toutes sortes de vendeurs.
GJ - Parce qu'ils les laissent entrer?
Joujou - No, c'est qu'il y avait un marché à côté de notre hôtel, c'est qu'ils ont le droit de vendre leurs biens.
Joujou - *Oh, did you notice Rica, oh maybe you wouldn't know this because you'd never been to a resort before but normally the venders would come up to you while you're lying on the beach and sell you wares.* [Oh, as-tu remarqué Rica, oh peut-être tu ne le saurais pas car tu n'as jamais été à un hôtel de plage mais normalement les vendeurs te vendent leurs biens à la plage pendant que tu te bronzes.]

Contexte: Les personnes étaient conscientes de ce projet et faisaient des efforts particuliers.
* Près de *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe); *GJ* (F, A, E-d – Fe); *Rica* (E, A – Fe)
GJ - …ça là là…
Joujou - No, no ça bien été hier. *It was great, great conversation. I'm not at all interested in what you guys say but its how you say it, that's all.* [No, no ça bien été hier. Je ne suis pas intéressée à ce que vous dites mais seulement comment vous le dites.]
GJ - La langue utilisée.
Rica – {chantant} So you want us to talk like this? [Donc tu veux qu'on parle comme ça ?]

Contexte : Le directeur discutait son manque d'enthousiasme dans la cuisine.
* Près de *Bob* (F, A, E-d – Ma); *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe); *Donna* (F, A, E-d – Fe)
Bob - *…the women all have great lunches.* Oh oui, moi, suis pas capable de bouillir l'eau. […les femmes ont toutes un bon lunch. Oh oui, moi, suis pas capable de bouillir l'eau.]
Donna - Ça c'est vraiment terrible, pas bouillir de l'eau.
Bob - Je brûle de l'eau moi.
Joujou - Naw!
Bob - *I hate it, I hate it.* [Je déteste, je déteste.]
Joujou - I love it. [Je l'adore.]
Bob - *When I was single I never cooked.* [Quand j'étais célibataire je ne cuisinais jamais.]

b) <u>Apprentissage d'une L2 et/ou L3 :</u>

i) Le rôle du directeur était très puissant « Powerful » parmi son personnel. Presque toujours en surveillance durant l'heure du dîner, il entrait au salon du personnel pour voir ce qui se passait avec les membres présents. Il est un franco albertain dont le français est sa langue maternelle, (mais parfaitement bilingue en anglais). En observant le groupe, il reconnaît qu'il est hétérogène dans les langues parlées. Il adressait donc souvent tout le groupe automatiquement en anglais. Quand il prenait la parole, tout le monde écoutait.

Contexte: Au salon, avec plusieurs membres présents, il discutait des problèmes de mariage d'un ami.
*Près de *Bob* (F, A, E-d – Ma); *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe)
Bob - We just found out last night that some friends of ours just separated last night. [On a appris hier soir que quelques uns de nos amis se sont séparés hier soir.]
Joujou - What as far as their relationship you mean? [Tu veux dire en ce qui concerne leur relation ?]
Bob - One was sleeping with somebody and the other was sleeping with another… [Un couchait avec quelqu'un d'autre et l'autre couchait avec un autre…]
Joujou - Whoa…that doesn't help. [Ho…cela n'aide pas.]
Bob - Not good for the marriage. [Pas bon pour le mariage.]

ii) Il faisait de grands efforts pour utiliser l'espagnol après avoir fait une annonce en français. Il avait l'habitude de demander a une hispanophone de traduire le message du français ou anglais en espagnol mais parfois il se trouvait sans traducteur et essayait donc de le faire tout seul.

Contexte: Il voulait annoncer aux élèves qu'il n'y aurait pas de lait ce jour-là.
*Près de *Bob* (F, A, E-d – Ma); *JLo* (E, A, F-m – Fe); *Martina* (E, A – Fe); *Rica* (E, A – Fe)
Bob - Liliana a dit "M. je ne t'ai pas compris quand tu as parlé espagnol."
{rire}
JLo - You said something and like they went 'huh?' It's where you put the 'hoy'. [Tu as dit quelque chose et eux ils ont fait 'huh' ? c'est où tu as placé le mot 'hoy'.]
[Tout le monde répétait hoy, hoy hoy, no hay leche hoy- il n'y a pas de lait aujourd'hui.]
Bob - No hay leche hoy…oh it's no hay leche hoy. [Oh c'est 'il n'y a pas de lait aujourd'hui.]
Martina - No hoy leche. [Pas aujourd'hui lait.]
{rire}

Bob - That's what I wanted to say! No today milk! [C'est ce que je voulais dire! Pas aujourd'hui lait!]
{rire}
JLo - No Bob, it's not Bob's world. [No Bob, ce n'est pas le monde de Bob.]
…
JLo - No hoy leche. [Pas aujourd'hui lait.]
{rire}
Bob - That was too priceless. [C'était vraiment précieux.]
JLo - You should see my whole class…huh? A whole lot of them going 'what'? 'What'? [Tu auras dû voir ma classe…huh? Tout un groupe disant 'quoi' ? 'quoi' ?]
Joujou - He tries, he tries! I know, I feel so badly for him. [Il essaye, il essaye. Je sais, je me sens mal pour lui.]
JLo - He has the intonation…he doesn't have the right words but he tries. [Il a l'intonation …il n'a pas les bons mots mais il essaye.]
Joujou - But even, that's a risk taker, in a second language learner they have to be willing to take a chance. [Quand même, il prend des risques, un apprenant d'une deuxième langue doit prendre des risques.]
JLo - That's the thing. [C'est ça.]
Rica - Ya and they're not shy. [Oui et ils ne sont pas timides.]

iii) Parfois l'alternance du code survenait durant une conversation même si tous les membres parlaient le même code car ils manquaient de vocabulaire ou bien c'était une expression mieux dite dans l'autre langue.

Contexte: Trois membres discutaient certains détails d'un voyage.
* Près de *JLo* (E, A, F-m – Fe); *Rica* (E, A – Fe); Joujou (I, A, F, E-a – Fe)
Rica - El se va en Turquía tres semanas. [Il s'en va en Turquie pour trois semaines.]
Joujou - ¿Con mochila? [Avec un sac à dos ?]
Rica - La gente que conoció se va todo, ya se va con mochila. [Les gens que j'ai connus sont allés tous en sac à dos.]
JLo - Ya pero eso es diferente que pasar un mes en África sola, y en arias donde le dio malaria y *what's that one where you drink the water?* [Oui mais c'est différent passer un mois en Afrique tout seul aux endroits de malaria et l'endroit où tu bois de l'eau contaminée ?]
Joujou - Beaver fever?
JLo - No, no, no. That's not the really bad one. [Non, non, non. Ce n'est pas celui qui est très grave.]

iv) Il arrivait par moments que les trois langues étaient utilisées dans la même conversation puisque quelques membres pratiquaient la troisième langue apprise.

Contexte: Les personnes se parlaient à propos d'un suppléant qui avait travaillé ce jour-là.
* Près de *JLo* (E, A, F-m – Fe); *Rica* (E, A – Fe); *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe); *GJ* (F, A, E-d – Fe)
Rica - Voisine, assieds–toi dans la chaise ici.
GJ - Merci.
Rica - Oh j'oublie ça.
GJ - ¿Como se dice *'voisine'* en español? [Comment est-ce qu'on dit voisine en espagnol ?]
Rica - Vecina. [Voisine.]
GJ - Vecina, ok. [Voisine, d'accord.]
JLo - ¿Donde esta nuestro amigo? [Où est notre ami?]
Joujou - No se. ¿Te preguntó algo? [Je ne sais pas. Est-ce qu'il t'a demandé de quoi ?]

v) Il arrivait aussi par moments q'un apprenant d'une troisième langue (stage prédébutant) exagère l'accent pour plaisanter.

Contexte : La prédébutante se moquait d'elle-même.
* Près de *Rica* (E, A – Fe); *GJ* (F, A, E-d – Fe)
Rica - *Qu'est-ce qui s'est passé ?*
GJ - I was trying not to… [J'ai essayé de ne pas…]
Rica - My French. *C'est très natural.* [Mon français. *C'est très natural.*]
GJ - Where did you learn your French? [Où as-tu appris ton français ?]
Rica - Oh…in the hood you know, in the Montreal Bronx. [Oh…dans le quartier tu sais, le quartier de Montréal.]

3. <u>Discussion paralinguistique</u> :

Un apprenant d'une deuxième langue se réfère souvent à sa première langue et essaye de traduire en espérant obtenir la même signification. Les trois exemples suivants démontrent que ce n'est pas toujours le cas et parfois cela peut causer un malentendu et de l'embarras vis-à-vis le message donné.

Contexte : Une discussion autour d'un mot qui n'a pas le même sens en anglais qu'en espagnol.
* Près de *Rica* (E, A – Fe); *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe)
Rica - It's to be talking to someone who speaks your language, cause when you can throw the words you want, one word that I have a hard time with in Spanish we say 'comprometida' [se compromettre] which means like it was your birthday and you invited me and I went to the restaurant for you, bought you a present, so now when it's my birthday, you're 'comprometida' [compromis] to buy me something, to come to the restaurant and all that kinda thing so its a big 'compromiso' [obligation]. [C'est quand tu parles à quelqu'un qui parle ta langue, et tu peux dire les

mots que tu veux, un mot qui me donne la misère en espagnol on dit 'comprometida' [se compromettre] qui veux dire comme c'est ta fête et tu m'as invité au restaurant, je t'ai acheté un cadeau et maintenant c'est ma fête, tu es 'comprometida' [compromis] de m'acheter quelque chose, de venir au restaurant et toutes ces sortes de choses et donc c'est une 'compromiso' [obligation].]
Joujou - Obligated or… [Obliger ou…]
Rica - We often want to say compromise but that's not at all but it's more ya like you know obligated to do something. But even then 'comprometer' [compromettre] doesn't sound so 'obligated'. [Souvent on veut dire compromettre mais ce n'est pas tout a fait ça mais plutôt obliger à faire quelque chose. Même 'comprometer' [compromettre] ne semble pas aussi à obliger.]

Contexte: Certaines expressions ont une différente connotation pour certaines personnes.
* Près de *Joujou* (I, A, F, E-a – Fe); *Brianna* (I, A, F, E-m – Fe); *JLo* (E, A, F-m – Fe)
Joujou - I made so many mistakes while I was learning French. They would laugh at me when I'd say 'je suis pleine'. I've eaten enough and I'd say 'je suis pleine' and it means your pregnant. [J'ai fait tellement d'erreurs pendant que j'apprenais le français. Ils se moquaient de moi quand je disais 'je suis pleine'. J'avais assez mangé et je disais 'je suis pleine' et cela voulait dire que j'étais enceinte.]
{rire}
Joujou - They'd laugh at me 'je suis pleine' they'd laugh and I was so embarrassed and I go like 'I'll remember that one, I'll never say that again!' [Ils se moquaient de moi 'je suis pleine' ils riaient et j'étais tellement en embarras et je disais 'je vais me souvenir de cela, je ne le dirais jamais!]
Brianna - I used to say 'je suis fini'. Finally someone said 'are you dead?' [Je disais 'je suis fini'. Finalement quelqu'un a dit 'es-tu morte' ?]
Joujou - Do you say that 'estoy llena?' But even in español 'llena' you'd say 'estoy satisfecha' right? [Dis-tu je suis pleine? Même en espagnol pleine tu dirais j'ai assez mangé n'est-ce pas?]
JLo - Llena para nosotros es 'full'. You know not necessarily… [Pleine pour nous autre veux dire pleine. Tu sais, pas nécessairement…]
Joujou -…colloquial. [Familier.]
JLo - There! Exactly! [Oui! Exactement!]

Contexte : La personne change dans la terminaison du mot qui changeant ainsi sa signification.
* Près de *Rica* (E, A – Fe)
Rica - Oh entiendo. La profesora de español el otro día hablaba de competencia, dijo la competición, you know like totally like Spanglish and my mom went whoa! [Je comprends. Le professeur d'espagnol parlait l'autre jour de 'competencia' [la compétence] j'ai dit 'la competición' [la

compétition], tu sais comme totalement 'Spanglish' et ma mère a dit 'whoa'.]

Synthèse des résultats

Le changement éducationnel proposé pour cette école lui a été bénéfique puisque non seulement ses portes sont restées ouvertes mais aussi, avec l'introduction de la nouvelle langue et de la nouvelle culture, le nombre d'inscriptions d'élèves a augmenté et par conséquent, le nombre des membres du personnel a également augmenté. Ceux qui ont embrassé le changement et qui se sont acharnés à mettre ce nouveau programme sur pied, croyaient au potentiel d'une croissance professionnelle ainsi que personnelle. Ils ont accepté le défi d'introduire une nouvelle dimension au programme existant – celui d'ajouter un nouveau programme de langue et de culture même si celle-ci affecterait la culture première de l'école.

Il est évident que les gens instruits cherchent toujours un niveau d'apprentissage plus élevé. Les langues pratiquées et l'identité personnelle deviennent des biens échangeables (Heller 2003); chaque individu démontre une croissance sociale et linguistique par ceci. Les phénomènes linguistiques observés dans cette recherche attestent qu'il existait un lien social particulier entre certains membres du personnel et le corps professionnel qui se prêtait à l'expérience d'apprendre la nouvelle langue. Celui qui expérimente avec la langue, qui prend des risques sans être intimidé bénéficiera plus grandement de

l'expérience. Ce sont dans les conversations sociales que se dévoilent les attitudes, les croyances et le cœur même des gens.

La dualité langagière et culturelle vécue au sein de cette institution d'éducation n'a fait qu'enrichir ceux qui y travaillaient. Le partage et l'étroite collaboration entre tous ont créé une communauté de douce coexistence entre le personnel du programme de l'immersion française et celui du programme d'espagnol bilingue. De quoi être fier !

Conclusion

Un changement éducationnel apporté à la culture scolaire d'une école longtemps établie pourrait aussi bien être positif que négatif. Le problème qui auparavant menaçait la fermeture de cette école est devenu une bénédiction. En introduisant le programme d'espagnol bilingue au programme existant d'immersion française à cette école, les parents de la communauté avaient maintenant un choix de programme auquel inscrire leurs enfants. Les nombres d'inscriptions et de membres du personnel ont surpassé le nombre que l'administration avait anticipé. En conséquence, le directeur devait limiter le nombre d'élèves aux programmes. Il est normal que plus d'attention se prête à un nouveau programme afin d'assurer son succès. Puisque le programme d'espagnol bilingue était d'une grande popularité, les membres du programme d'immersion se sentaient parfois menacés, voire jaloux. Même si la culture de travail entre les membres du personnel demeurait collégiale, les membres n'avaient aucun contrôle des changements apportés par la croissance du

nombre d'élèves et du personnel au programme espagnol à l'école. D'après Heller, « les minorités doivent lutter pour leur place et la classe populaire se voit lentement éliminée » (2003, p. 17). Les membres qui étaient majoritaires devenaient maintenant minoritaires. Si le sentiment d'amertume règne et les gens résistent fortement au point où ils ne pourront pas s'adapter aux changements, la possibilité de perdre certains membres du personnel est évidente. Lorsque certains membres capables d'influencer positivement les conditions quittent parce qu'ils ont reçu une promotion ou pour toute autre raison, ceci affecte la culture de travail collaborative ce qui normalement prend longtemps à bâtir (Fullan 1991). C'est à l'administration de s'assurer que l'identité des deux groupes (Français – Espagnol) ne se perde pas et de garder un équilibre entre les deux, par exemple, les annonces journalières, les activités culturelles, etc. Pour les membres du personnel qui connaissent plusieurs langues, ils pourront adresser les élèves ainsi que les membres du personnel en français ou en espagnol évitant l'usage de l'anglais. Malheureusement, quand on est pressé à transmettre un message, on adopte la langue qui est plus vite, celle qui est commune – l'anglais. Ceci est problématique aussi quand un élève démontre des difficultés dans un programme de langue et change à l'autre programme offert. Fullan parle justement de ce déplacement d'une population (1991, p. 57). Ceci n'était pas toujours le cas à cette école qui servait d'étude. Pourtant, ceci arrive assez souvent quand le programme anglais est l'autre option. Ceci pourrait arriver aux nouveaux sites où le programme d'espagnol bilingue se joint au programme anglais.

En considérant le taux de croissance de la population estudiantine à cette école trois ans plus tard, la décision d'ouvrir ce programme à une autre école a été prise. Évidement, un administrateur qui est déjà en place n'aura jamais la même conviction et passion de celui qui propose et initie le changement lui-même. Il pourrait quand même embrasser ce changement et l'accepter sans hésitation. C'est à lui d'adopter ce qui a bien fonctionné à la première école pour créer une culture scolaire où le personnel et les élèves se sentent valorisés.

Date: ________, 2005 (Annexe A)

Dear (*participant's name),*

My name is Manuela Ferrante and I am a student in the Master's of Education program at the Faculté Saint-Jean. I am currently working on a research paper observing the effect of the introduction of a new language on the school culture. More specifically, my goal is to view the effects a new language and culture has on a long time existing school culture. The results of this research may be useful when setting up another school in the same school district or other. Furthermore, the information may be pertinent to the personnel of the same school to help understand certain phenomenon. Your participation to this project would be greatly appreciated.

The confidentiality of your conversation would be respected and your anonymity would be protected. Your name would be changed in all public discussion and/or publication of the results in this research. In any of the transcribed documents, your name will not appear but will be replaced by numerical codes. The information you provide will be uniquely used for this research. Your participation will not be used in any way by school authorities, municipal, provincial or federal jurisdictions. These authorities cannot request the names of the participants nor the tapes and/or notes used for this project. If at any time you are not comfortable with continuing the participation of this project, you may at any time remove yourself without suffering any penalty or risk.

Please fill out the following letter indicating your willingness to participate in this project. If you have any questions, please contact me by phone or by electronic mail.

I sincerely thank you for your participation.

Manuela Ferrante

ferrantem@ecsd.net
Phone – work 482-3676
home 457-5499

Consent Form **(Annexe B)**

I accept to participate in the research project presented by Manuela Ferrante, student in the Master's of Education program at the Faculté Saint-Jean, upon reading and understanding the proposal previously mentioned. The research studies the effect of the introduction of a new language on the school culture. The results will be used by Manuela Ferrante in order to complete her Master's and also be used by schools and/or school boards implementing a new language program.

I understand that the information I may provide will be kept confidential and that my anonymity as a participant will be respected. I also understand that at any time I may remove myself from the study without losing any rights acquired. I understand that if in the event I removed myself from the project, the information will not be used as part of the study. At the end of the research project, all written and taped materials will be destroyed. I understand that all information will be treated according to standard.

***This project has been examined and approved by the Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de la Faculté Saint-Jean. All questions involving the rights of the participants and the ethical conduct of the research, please contact the president of CÉR at (780) 465-8700.**

Name:__________________________

Signature:_______________________

Date:___________________________

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. 2006. http://www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/languages

Alberta Education. 2006. http://www.education.gov.ab.ca/french/M_12/immersion/prog_imm/temps.asp

Berman, P. & McLaughlin, M.W.1975. Federal programs supporting educational change, Vol. IV: The findings in review. Santa Monica, CA: Rand.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. 1970. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Creasey, E. 2002. An exploration of educational changes and a leadership framework for change. Linking research to Educational Practice II. July 5 – 17. Symposium paper.

Dalley, P. 2001. Le rôle de la mère dans la production et la reproduction de l'identité linguistique acadienne: une étude exploratoire. Port Acadie. vol1 no1.

Dalley, P. 2003. « Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école : Deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick » dans Duchesne, H. (dir.) Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante. Winnipeg : Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire; Presses universitaires de Saint-Boniface.

Downes, W. 1984: Language and Society. London: Fontana.

Evans, R. 1996. The human side of school change. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. and Trew, T., 1979. Language and Control. Routledge: London.

Fullan, M. 1991. The New Meaning of Educational Change. Toronto : OISE Press.

Goffman, E. 1981. Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gumperz, J. J. 1982. Discourse Strategies. New York: Cambridge University Press.

Hall. G.E., & Hord, S. 1987. Change in schools: Facilitating the process. Albany: State University of New York Press.

Heller, M. 1987. <The Role of Language in the Formation of Ethnic Identity.> ds J. Phinney and M. Rotheram (eds) Children's Ethnic Socialization, Newbury Park: Sage.

Heller, M. 2003. Éléments d'une sociolinguistique critique. Paris : Didier.

Jarkas, C. 2001. Pierre Bourdieu. Universite Saint Joseph http://www.fgm.usj.edu.lb/coursweb/mezher/BOURDIEUjarkas.doc consulte 28 novembre 2002.

Margerison, C. 1987. Conversation Control Skills for Managers. London: Mercury Books.

Marris, P. 1975. Loss and change. New York: Anchor Press/Doubleday.

Poisson, Y. 1990. La recherche qualitative en éducation. Press de l'Université de Québec.

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language 50: 696-735.

Stoll, L., & Fink, D. 1996. Changing our schools. Buckingham, UK: Open University Press.

Stolp, S. 1994. Leadership for school culture. ERIC Digest 91. (On-line). Available: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370198.html